

Larissa Carolin Jagdschian / Florian Hesse
(Hrsg.)

Literatur Künstliche Intelligenz Didaktik

Königshausen & Neumann

Jagdschian / Hesse (Hrsg.)

Literatur
Künstliche Intelligenz
Didaktik

Literatur Künstliche Intelligenz Didaktik

Herausgegeben von
Larissa Carolin Jagdschian
Florian Hesse

Königshausen & Neumann



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Die frei zugängliche Open-Access-Publikation des vorliegenden Titels
wurde mit Mitteln des Publikationsfonds der Universitätsbibliothek
Duisburg-Essen ermöglicht.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2026

Erschienen 2026 im Verlag Königshausen & Neumann GmbH

© Larissa Carolin Jagdschian, Florian Hesse sowie die Autor:innen

Verlag Königshausen & Neumann GmbH

Leistenstraße 7, D-97082 Würzburg, Germany

info@koenigshausen-neumann.de

Umschlag: skh-softics / coverart

Umschlagabbildung: Wavebreakmedia: Kreis aus schwarzem Papier © envato.com

Druck: docupoint, Magdeburg, Germany

<https://doi.org/10.36202/9783826092350>

Print-ISBN 978-3-8260-9234-3

PDF-ISBN 978-3-8260-9235-0

www.koenigshausen-neumann.de

Inhaltsverzeichnis

Florian Hesse & Larissa Carolin Jagdschian

Generative KI als Herausforderung für Literaturwissenschaft
und Literaturdidaktik – eine Einführung in den Sammelband..... 9

Abschnitt 1: Gegenstände

Maximilian Richter

Artifizielle Autorschaft als paratextuelles Produkt.
Inszenierungsstrategien zwischen Initiator, Label und Kontext.....33

Anna Braun-Beneke & Nicolai Glasenapp

Der ‚Turing-Test der Literatur‘ im Unterricht? –
Reflexions- und Irritationspotentiale von *poesie.exe* (2020)
und ihre literaturdidaktische Produktivität 55

Kristina Krieger & Johannes Mayer

Theater als Erfahrungsraum für Künstliche Intelligenz.
Rezeptions- und produktionsästhetische Zugänge im
Deutschunterricht 71

Ruxandra Teodorescu

Die literarische Identität der KI: Epistemische Dimensionen
der Darstellung von KI in der Science-Fiction Literatur..... 89

Abschnitt 2: Lehr- und Lernziele

Johannes Odendahl

Nach der Kompetenzorientierung. Überlegungen zu
einer Neuausrichtung der Deutschdidaktik in Zeiten
sprachgenerierender KI 109

Elke Höfler & Daniel Milkovits

Sinn stiften. Literaturdidaktik als Erfahrungsdidaktik 127

Daniela Matz

Künstlicher Intelligenz mit Kreativität begegnen.

Zur Bedeutung von Kreativität als didaktischer Norm

für den Literaturunterricht..... 155

Matthias Leichtfried

Grenzgänge. Skizze einer Hermeneutik Künstlicher Intelligenz

als Bezugspunkt literaturdidaktischer Auseinandersetzung..... 179

Abschnitt 3: Methoden und Lernwege

Ines Heiser

Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren vs. KI

im Literaturunterricht: Einfach „durchprompten“? 203

Anna Ulrike Franken

Materialisieren und Kuratieren im Literaturunterricht –

Konzeptionelle Überlegungen zu handlungs- und

produktionsorientierten Verfahren im Kontext von KI 219

Abschnitt 4: Lernende

Anastasia Keppler

Digitale und literarische Kompetenzen im Umgang

mit KI-generierter Literatur 241

Volker Frederking

Digitale Textsouveränität und KI. Theoretische Modellierungen

und experimentelle Erprobungen am Beispiel vom

Prolog im Himmel in Goethes *Faust* 261

Carina Ascherl

Custom GPTs als didaktisches Supportinstrument:

Chatbots konfigurieren, um literarisches Verstehen zu fördern? 301

<i>Anne von Gunten, Anke Beyer & Nadine Michel</i>	
KI-Textfeedback im literarischen Schreibprozess.	
Datengestützte Reflexionen zu Chancen und Risiken.....	329

<i>Katharina Kellermann, Lukas Lazzara & Carolin Führer</i>	
Sprachbewusstheit beim schriftlichen Interpretieren	
mit KI-Unterstützung fördern. Bildungssprachliche Merkmale	
in Schüler:innentexten und ChatGPT-Texten im Vergleich.....	359

Abschnitt 5: Lehrpersonen

<i>Florian Hesse</i>	
Professionelle Kompetenzen von Literaturlehrpersonen	
in Zeiten von Künstlicher Intelligenz – Perspektiven für	
Curriculumentwicklung und Professionsforschung	383

<i>Nicole Masanek & Lucas Alt</i>	
Interpretieren in einer postdigitalen Gesellschaft –	
Eine empirische Untersuchung von Lehramtsstudierenden	
des Faches Deutsch	411

<i>Sebastian Bernhardt, Ann-Kathrin Koppenhöfer & Ninja Schmiedgen</i>	
Tutorielle LLMs als dialogischer Support – Nutzungsszenarien	
Studierender während eines Semesters in quantitativer	
und qualitativer Perspektive	435

Verzeichnis der Autor:innen	459
-----------------------------------	-----

Florian Hesse & Larissa Carolin Jagdschian

Generative KI als Herausforderung für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik – eine Einführung in den Sammelband

Zusammenfassung

Die Einleitung betrachtet generative KI als Herausforderung für Literaturwissenschaft und -didaktik, kontrastiert ihre Diskurse und entwickelt leitende Fragestellungen. Sie strukturiert die Beiträge entlang zentraler Faktoren des Literaturunterrichts, stellt deren Perspektiven vor und bündelt daraus übergreifende Erkenntnisse sowie theoretische und didaktische Implikationen.

Abstract

The introduction frames generative AI as a challenge for literary studies and education, contrasts their discourses, and formulates guiding questions. It organizes the contributions along key dimensions of literature teaching, outlines their perspectives, and derives overarching insights as well as theoretical and didactic implications.

1 Problemaufriss

Seit der Veröffentlichung von ChatGPT im November 2022 hat sich ein dynamisches Forschungsfeld herausgebildet, das die Auswirkungen generativer Künstlicher Intelligenz (KI) auf unterschiedliche Bereiche gesellschaftlichen und kulturellen Lebens in den Blick nimmt. Innerhalb dieses Feldes lassen sich trotz der allgemein anerkannten Komplexität des Phänomens KI bislang vor allem nebeneinanderstehende, nur punktuell miteinander verschränkte Diskurslinien ausmachen. Besonders deutlich zeigt sich dies unseres Erachtens im Verhältnis von literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Forschung, die sich zwar auf denselben Gegenstandsbereich bezie-

hen, diesen jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Fragestellungen bearbeiten.

In literatur-, medien- und kulturwissenschaftlichen Arbeiten zu KI steht derzeit vor allem die Frage im Zentrum, inwiefern generative KI etablierte Kategorien und Grundannahmen über Literatur herausfordert (Bajohr, 2024; Bajohr & Hiller, 2024; Catani, 2024b). Diskutiert wird etwa, wie sich Vorstellungen von Autor:innenschaft, Kreativität oder Textualität unter den Bedingungen algorithmisch erzeugter Texte verändern (Bajohr, 2024; Blank, 2024; Catani, 2024c, 2024a). Das ist vor dem Hintergrund relevant, dass mit dem Aufkommen sogenannter generativer Literatur, „die entweder überwiegend mithilfe generativer Künstlicher Intelligenz (GenAI) entstanden oder aber algorithmenbasiert“ (Catani et al., 2024, S. 1) ist, bisherige Standarderwartungen an Literatur erodiert werden. Hannes Bajohr und Moritz Hiller (2024, S. 5) erkennen darin die Möglichkeit, sich expliziter als üblich den geläufigen Standarderwartungen an literarische Texte zu nähern. Ihnen zufolge gehört zu den Standarderwartungen, dass ein literarischer Text von einem Menschen geschrieben ist und dass das Schreibwerkzeug ein passiver Gegenstand ist. Aufgrund der veränderten Konstellation – Autor *und* Sprachmodell schreiben teilweise gemeinsam einen literarischen Text – ändert sich diese prognostisch-faktuale (Standard-)Erwartung an Literatur. Damit verbunden sind auch Überlegungen, welche methodischen und theoretischen Zugriffe geeignet sind, um diese Texte angemessen zu analysieren – etwa im Hinblick auf ihr Zustandekommen, ihre Materialität oder die spezifische Verschränkung von menschlicher und maschineller Autor:innenschaft. Nicht zuletzt wird auch debattiert, inwiefern KI selbst als Instrument literaturwissenschaftlicher Analyse eingesetzt werden kann und welche epistemischen Voraussetzungen und Grenzen mit einem solchen Zugriff verbunden sind. Im Zuge dieser Debatten wird zunehmend deutlich, dass generative Literatur nicht lediglich als Erweiterung bestehender literarischer Praktiken verstanden werden kann, sondern zunehmend ein kategoriales Nachdenken fordert.

Demgegenüber hat sich in der Literaturdidaktik eine Forschungslinie etabliert, die generative KI primär im Hinblick auf ihre Einsatz-

möglichkeiten in schulischen und hochschulischen Lehr-Lern-Kontexten untersucht. Im Zentrum stehen unterrichtspraktische Ansätze (Hesse & Helm, 2025b) oder empirische Studien, die danach fragen, inwiefern KI als Verstehenshilfe beim Lesen und Interpretieren literarischer Texte fungieren (Führer & Nix, 2023; Magirius & Scherf, 2023; Susteck & Perder, 2023), welche Funktionen sie für das Schreiben bspw. kreativer Texte übernehmen (Hesse & Helm, 2025a) oder wie sie als Dialogpartner in literarischen Auseinandersetzungen genutzt werden kann (Magirius & Lösener, 2024; Magirius & Steinmetz, 2025). Die bisherigen Arbeiten machen deutlich, dass mit generativer KI eine grundlegende Verschiebung einhergeht, die für literaturdidaktische Überlegungen besonders bedenkenswert ist: Die klassische Konstellation von Leser:in und Text wird um ein drittes Moment erweitert. KI-generierte Deutungs-, Gesprächs- oder Feedbackangebote greifen in literarische Verstehens- und Produktionsprozesse ein und verändern deren Struktur (Magirius et al., 2024). Daraus ergibt sich ein konstitutives Spannungsfeld: Einerseits eröffnen sich neue Möglichkeiten der Unterstützung, etwa durch individuell adaptierbare Hilfen beim Lesen, Interpretieren oder Schreiben literarischer Texte, andererseits steigen die Anforderungen, da Lernende nicht nur literarische Texte erschließen, sondern zugleich die Qualität und Funktion KI-generierter Beiträge reflektieren und mit eigenen Überlegungen in Beziehung setzen müssen. Empirische Befunde (vgl. ebd.) legen nahe, dass diese gesteigerte Komplexität teilweise nicht zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem literarischen Text führt, sondern zu Strategien der Vereinfachung – etwa zur unkritischen Übernahme von Deutungsangeboten. Damit geraten zentrale Zielsetzungen literarischen Lernens unter Druck, lassen aber zugleich neue Perspektiven entstehen, etwa die stärkere Ausrichtung auf reflexive oder auf ästhetischen Erfahrungen basierende Umgangsweisen mit literarischen Texten und deren (KI-)Deutungen.

Auffällig ist, dass die beiden hier nur überblicksartig skizzierten Diskurslinien bislang nur selten aufeinander bezogen werden. Während die Literaturwissenschaft grundlegende Verschiebungen im Verständnis von und der methodischen Auseinandersetzung mit Literatur beschreibt, bleibt häufig offen, welche Konsequenzen sich daraus

für literarisches Lernen im Deutschunterricht ergeben. Umgekehrt untersucht die Literaturdidaktik konkrete Nutzungsszenarien von KI im Unterricht oder in der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, ohne diese systematisch auf veränderte literaturwissenschaftliche Kategorien zurückzuführen (vgl. aber in Ansätzen Matz & Führer, 2025). Genau hier setzt der vorliegende Sammelband an: Er verfolgt das Ziel, literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven miteinander zu verschränken und die wechselseitigen Implikationen beider Zugänge sichtbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Erkenntnisinteresse des Bandes in einer Reihe leitender Fragen bündeln, die sowohl literaturwissenschaftliche als auch literaturdidaktische Perspektiven adressieren: Wie ändert sich die Debatte und Reflexion rund um die Frage, was Literatur ist? Wie verändern sich grundlegende Kategorien wie Autor:innenschaft, Kreativität oder Gattung unter den Bedingungen generativer KI? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Auswahl und Behandlung literarischer Gegenstände im Unterricht? Inwiefern wandeln sich (Standard-)Erwartungen an literarische Texte und ihre Rezeption, wenn KI-generierte Texte und Deutungen zunehmend verfügbar sind? Welche (unterrichtlichen) Verfahren der Texterschließung behalten unter diesen Bedingungen ihre Gültigkeit, welche müssen erweitert oder neu gedacht werden? Und schließlich: Welche Kompetenzen benötigen Lernende und Lehrende, um sich in einer von KI geprägten literarischen Kultur orientieren und diese kritisch reflektieren zu können?

Der Sammelband versteht sich als Beitrag zur Bearbeitung dieser Fragen, indem er unterschiedliche Zugänge zusammenführt und in einen gemeinsamen theoretischen Horizont stellt. Die Beiträge untersuchen, wie sich zentrale Dimensionen des Literaturunterrichts – seine Gegenstände, die Lernenden, die Lehrpersonen sowie die Ziele und Praktiken literarischen Lernens – unter den Bedingungen Künstlicher Intelligenz – neu konturieren lassen. Dabei geht es nicht allein darum, bestehende Konzepte anzupassen, sondern darum, die durch KI angestoßenen Transformationen als Anlass für eine Weiterentwicklung literaturdidaktischer Theoriebildung zu nutzen.

2 Überblick über die Beiträge

Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes beleuchten die Schnittstellen von Literatur, Künstlicher Intelligenz und Didaktik auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Um diese Ebenen zu systematisieren, bedienen wir uns im Folgenden einem Modell zentraler Faktoren von Literaturunterricht (s. Abb. 1), das von Jochen Heins (2018) in den Diskurs eingebracht und von Zabka et al. (2022) weiterentwickelt wurde. Obgleich das Modell zunächst von schulischem Literaturunterricht ausgeht und damit eine didaktische Perspektive klar ins Zentrum rückt, scheint es für unsere interdisziplinären Überlegungen brauchbar, da es gegenstandsbezogene Fragen explizit mitdenkt.

Konkret geht das Modell davon aus, dass Literaturunterricht im Wesentlichen von fünf Faktoren bestimmt wird, die innerhalb eines gesellschaftlichen und institutionellen Rahmens miteinander interagieren. Dazu gehören in erster Linie die literarischen Texte, die im Unterricht didaktisch eingebettet werden und als (1) *Unterrichtsgegenstände* im Zentrum der Auseinandersetzung stehen. Diese wiederum wird durch (2) *Lehr-/Lernziele* determiniert, die mittels unterschiedlicher (3) *Methoden und Lernwege* erreicht werden sollen. Idealerweise werden (4) die *Lernenden* dabei von (5) *Lehrpersonen* unterstützt, die über das notwendige Wissen und die Kompetenzen verfügen, um KI zielführend in den Unterricht einbinden zu können. Mit Blick auf die Beiträge des vorliegenden Bandes ist auffällig, dass *alle* fünf Faktoren des Modells adressiert werden. Dies ist bereits für sich genommen als wichtiges Ergebnis festzuhalten: KI scheint kein Phänomen zu sein, das monodimensional – also lediglich mit Blick auf ausgewählte der oben genannten Faktoren – bearbeitet werden kann. Vielmehr ‚dreht‘ KI an verschiedenen Stellschrauben des Umgangs mit Literatur im schulischen Kontext und macht damit theoretische Spezifizierungen und empirische Studien auf zahlreichen Ebenen erforderlich. Einfache Antworten auf medial heiß diskutierte Fragen etwa nach der Wirksamkeit des KI-Einsatzes im Unterricht oder der Auswirkungen einer gesteigerten KI-Nutzung bei der Produktion und Rezeption von Literatur sind zumindest vorerst also nicht zu haben. Allzu vielfältig und grundlegend scheinen die in den

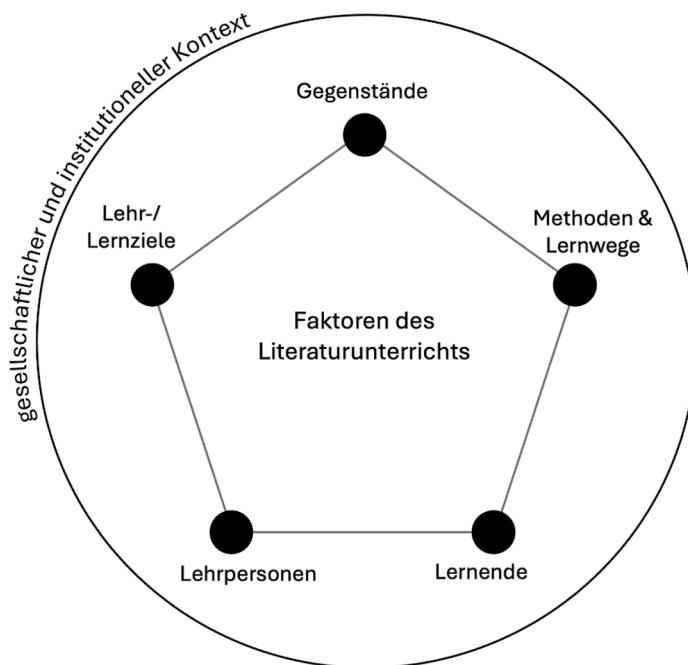


Abb. 1: Zentrale Faktoren von Literaturunterricht nach Heins (2018) sowie Zabka et al. (2022)¹

Beiträgen verhandelten Debatten, die KI angestoßen oder befeuert hat.

Beiträge zu den Gegenständen

Betrachtet man zunächst die Beiträge, die sich mit den Gegenständen befassen, wird deutlich, dass diese vor allem grundlegende literaturwissenschaftliche Kategorien und Gattungsfragen im Horizont von KI neu perspektivieren. So nimmt **Maximilian Richter** die Kategorie der Autor:innenschaft in den Blick und analysiert anhand mehrerer

¹ Im Gegensatz zu Heins (2018) sowie Zabka et al. (2022) verwenden wir das Modell im vorliegenden Band nicht, um Faktoren zu fassen, die Lehrpersonen bei der Planung oder Durchführung berücksichtigen müssen. Vielmehr nutzen wir das Modell in systematisierender Absicht, um die Beiträge des Bandes zu ordnen. Dementsprechend rückt in unserer Variante des Modells die Lehrperson auch aus dem Zentrum des Modells und ist ein gleichberechtigter Faktor neben den anderen.

literarischer Texte und Projekte, wie sich Zuschreibungen von Autor:innenschaft unter Bedingungen KI-gestützter Produktion verändern. Zentral ist dabei das Konzept der „artifiziellen Autorschaft“, das es erlaubt, die komplexen Relationen zwischen menschlichen Initiator:innen, technischen Systemen, Texten und Leser:innen differenziert zu beschreiben. Dabei zeigt sich, dass „artifizielle Autorschaft“ weniger als ontologische Eigenschaft von Texten zu verstehen ist, sondern vielmehr als ein paratextuell hergestelltes und inszeniertes Deutungsangebot, das sich auf einem Spektrum unterschiedlicher Beteiligungsgrade bewegt. Besondere Aufmerksamkeit gilt folglich den paratextuellen Rahmungen, über die artifizielle Beteiligung markiert, ausgehandelt und interpretatorisch wirksam gemacht wird.

An diese Überlegungen schließen **Anna Braun-Beneke** und **Nicolai Glasenapp** an, die am Beispiel von Fabian Navarros Anthologie *poesie.exe* (2020) die Frage nach Autor:innenschaft literaturdidaktisch reflektieren. Der Band fungiert in den Augen der Autor:innen dabei als eine Art „Turing-Test der Literatur“, der Leser:innen dazu auffordert, Zuschreibungen von Mensch und Maschine zu reflektieren und damit verbundene Wertungsmaßstäbe offenzulegen. Zugleich wird der Literaturbegriff selbst irritiert und zur Disposition gestellt, insofern die Texte nicht nur als Produkte, sondern auch in ihrer Genese und Medialität erfahrbar werden. Gerade diese Sichtbarmachung von Produktionsprozessen eröffnet ein besonderes didaktisches Potenzial, da grundlegende Konzepte wie Autor:innenschaft und literarische Wertung im Unterricht reflektiert und neu verhandelt werden können.

Während diese Beiträge an etablierten Kategorien der Literaturwissenschaft ansetzen, zeigen **Kristina Krieger** und **Johannes Mayer** exemplarisch am Gegenstand Theater, wie KI bestehende Gattungen und ästhetische Praktiken transformiert. Das Theater erscheint hier als ein Experimentierfeld, in dem KI als verkörperter, körperloser oder partizipativer Akteur auftritt und zentrale Parameter wie Liveness, Körperlichkeit und Ko-Präsenz neu verhandelt werden. Damit verschiebt sich nicht nur das Verständnis dessen, was als Theater gelten kann, sondern auch die ästhetische Erfahrungsdimension, die für didaktische Kontexte produktiv gemacht werden kann.

Ruxandra Teodorescu erweitert schließlich die Perspektive, indem sie am Beispiel von Science-Fiction-Literatur zeigt, dass Literatur nicht lediglich von KI beeinflusst wird, sondern selbst aktiv an der Hervorbringung von KI-Vorstellungen beteiligt ist. Literatur erscheint hier als epistemischer Raum, in dem technologische Entwicklungen nicht nur dargestellt, sondern in ihren kulturellen Bedeutungen entworfen, reflektiert und verhandelt werden. Als imaginäres Labor eröffnet sie Möglichkeitsräume, in denen Narrative über KI entstehen, die ihrerseits auf gesellschaftliche Diskurse und technologische Entwicklungen zurückwirken. Insgesamt machen die Beiträge deutlich, dass sich die Gegenstände des Literaturunterrichts im Kontext von KI nicht nur erweitern, sondern in ihren grundlegenden Kategorien, Formen und Funktionen neu bestimmt werden müssen.

Beiträge zu Zielen von Literaturunterricht und -didaktik

Die bislang sichtbar gewordenen Verschiebungen betreffen jedoch nicht nur die Gegenstände des Literaturunterrichts, sondern werfen zugleich die Frage auf, welche Lehr- und Lernziele unter den Bedingungen generativer KI noch tragfähig sind. Dabei zeigt sich, dass die durch KI angestoßenen Transformationen nicht nur neue Inhalte hervorbringen, sondern grundlegende Zielperspektiven des Faches Deutsch insgesamt zur Disposition stellen. In zugespitzter Form bringt dies **Johannes Odendahl** zum Ausdruck, wenn er darauf hinweist, dass mit der zunehmenden Delegation von Schreib- und Verstehensleistungen an KI „die Vermittlung entsprechender Kompetenzen an Bedeutung [verliere]“ und dem Fach damit eine „Legitimationskrise“ drohe. Diese Krise betreffe nicht nur einzelne Kompetenzbereiche, sondern unterminiere auch etablierte Formen der Leistungsbewertung und damit die institutionelle Grundlage des Faches. Zugleich eröffne sich die Möglichkeit, die Zielperspektiven neu zu justieren und die sprachliche und literarische Persönlichkeitsbildung wieder stärker ins Zentrum zu rücken. Lesen und Schreiben erscheinen weniger als trainierbare Fertigkeiten denn als Praktiken der Selbst- und Weltvergewisserung, die sich einer vollständigen Delegation an technische Systeme entziehen.

Eine vergleichbare Verschiebung der Zielperspektiven zeigt sich auch in Beiträgen, die das literarische Lesen unter den Bedingungen einer Kultur der Digitalität in den Blick nehmen. **Elke Höfler** und **Daniel Milkovits** bestimmen Literaturdidaktik als Erfahrungsdidaktik und profilieren literarisches Lesen ausdrücklich als Prozess der Sinnstiftung und als Möglichkeit resonanter Weltbeziehung. Gegen die Logiken von Beschleunigung und Effizienz, die durch digitale Medien und KI verstärkt werden, wird damit eine Form des Lesens stark gemacht, die auf Innehalten, Ambiguitätstoleranz und ästhetische Erfahrung angewiesen ist und sich grundlegend von informationsorientierten, algorithmisch optimierbaren Lesepraktiken unterscheidet. In diesem Zusammenhang verweisen sie auch auf die Gefahr eines „Scheinverstehens“, das durch KI-gestützte Verfahren begünstigt werde und didaktisch problematisch sei, weil es den Eindruck von Verständnis erzeugt, ohne entsprechende Verstehensprozesse zu durchlaufen. Ästhetisches Lesen erscheint so als eine Praxis, die sich gerade durch ihre Widerständigkeit und Zeitlichkeit einer Automatisierung entzieht.

Auch **Daniela Matz** rückt mit dem Konzept der Kreativität eine Zielperspektive in den Vordergrund, die sich nicht auf die Optimierung von Produkten reduzieren lässt. Auf der Grundlage aktueller empirischer Forschung zeigt sie, dass KI-basierte Schreibprozesse keineswegs zwangsläufig zu kreativeren Ergebnissen führen und mitunter sogar zu einer Konventionalisierung ästhetischer Formen beitragen. Kreativität wird daher als didaktische Norm bestimmt, die auf das Zusammenspiel divergenten und konvergenten Denkens sowie auf Urteilskompetenz angewiesen ist. Entscheidend ist dabei weniger das Ergebnis als der Prozess literarischen Lernens, der Räume für Exploration, „zweckfreies Spiel“ und subjektive Sinnbildung eröffnet und sich damit einer rein funktionalen Effizienzlogik widersetzt.

Einen anderen Zugriff wählt schließlich **Matthias Leichtfried**, der weniger konkrete Zielbestimmungen formuliert als vielmehr danach fragt, welche theoretischen Ressourcen in der Literaturwissenschaft zur Verfügung stehen, um das Phänomen KI zu verstehen. Vor dem Hintergrund epistemischer Grenzen technizistischer Erklärungen plädiert er dafür, KI als kulturelles Artefakt zu begreifen und mit

literaturtheoretischen Ansätzen zu analysieren. Literaturtheorie erscheint damit nicht nur als Instrument zur Analyse literarischer Texte, sondern als Erkenntnisinstrument zur Deutung von KI, das auch für den Literaturunterricht produktiv gemacht werden kann.

Beiträge zu Methoden und Lernwegen des Literaturunterrichts

Wenn sich Zielperspektiven von Literaturunterricht und -didaktik verschieben, betrifft dies notwendig auch die Methoden und Lernwege, mittels derer die Ziele erreicht werden sollen. Hier stellt sich die Frage, wie sich etablierte Verfahren – im vorliegenden Band insbesondere solche der Handlungs- und Produktionsorientierung – unter Bedingungen generativer KI verändern und inwiefern sie weiterhin geeignet sind, literarische Lernprozesse anzustoßen und aufrechtzuerhalten. **Ines Heiser** geht dieser Frage am Beispiel der Arbeit mit Kinderlyrik nach und prüft auf der Grundlage konkreter Erprobungen mit Studierenden, inwieweit sich klassische Aufgabenformate tatsächlich – wie vielfach angenommen – mithilfe der KI vollständig „durchprompten“ lassen. Ihre Analysen zeigen, dass dies nur für vergleichsweise einfache, stark strukturierte Aufgaben gilt, während anspruchsvollere Verfahren, die auf Kontextualisierung und eigenständige Deutung angewiesen sind, die Möglichkeiten der KI deutlich überschreiten. Insbesondere dort, wo literarisches Lernen auf der Integration von Weltwissen, auf Perspektivübernahmen oder auf reflektierten Transformationen von Texten beruht, stößt die KI zumindest gegenwärtig an Grenzen. Für die Gestaltung von Lernwegen bedeutet dies, dass der Einsatz von KI nicht zu einer bloßen Delegation von Aufgaben führen kann, sondern didaktisch so gerahmt werden muss, dass Lernende weiterhin als aktive, verstehende Subjekte in den Prozess eingebunden bleiben – etwa indem KI als Sparringspartner genutzt wird, dessen Ergebnisse geprüft, korrigiert und weiterentwickelt werden.

Einen konzeptionellen Zugriff wählt **Anna Ulrike Franken**, die handlungs- und produktionsorientierte Verfahren unter Bedingungen generativer KI neu akzentuiert. Ausgangspunkt ist, wie auch in Heisers Beitrag, die Beobachtung, dass traditionelle Aufgabenformate durch KI potenziell unterlaufen werden können, sofern sie primär auf

sprachliche Produktion zielen. Dem setzt sie Verfahren wie das *Materialisieren* und *Kuratieren* entgegen, die körperlich-affektive Resonanzen, subjektive Beteiligung und gemeinschaftliche Aushandlungsprozesse gezielt in den Mittelpunkt stellen. Im Unterschied zu rein textbasierten Aufgaben eröffnen diese Ansätze Lernenden Möglichkeiten, eigene Leseerfahrungen zunächst jenseits sprachlicher Normierung zu artikulieren und anschließend in sozialen Kontexten zu reflektieren. Zugleich wird der Einsatz von KI nicht ausgeschlossen, sondern gezielt begrenzt und funktional eingebunden, etwa zur sprachlichen Präzisierung oder zur Überarbeitung von Formulierungen. Damit entstehen Lernarrangements, die – in Übereinstimmung mit den im vorhergehenden Abschnitt skizzierten Zielperspektiven – nicht auf die Optimierung von Produkten abzielen, sondern auf die Ermöglichung individueller Erfahrung, Beteiligung und Reflexion.

Beiträge zu Lernenden(kompetenzen)

Die Veränderungen auf der Ebene der Methoden und Lernwege verweisen zugleich auf die Frage, welche Kompetenzen Lernende benötigen, um sich in diesen veränderten Arrangements orientieren zu können, und wie entsprechende Kompetenzen gefördert werden können. Einen ersten Zugriff bietet der Beitrag von **Anastasia Keppler**, die ein bewusst schlank gehaltenes, dreigliedriges Kompetenzmodell entwickelt, das digitale und literarische Anforderungen systematisch miteinander verschränkt. Ausgangspunkt ist die Unterscheidung zwischen mimetischer KI-Literatur, die menschliche Autor:innenschaft simuliert, und selbstreflexiver KI-Literatur, die ihre technische Genese offenlegt und ästhetisch reflektiert. Aus dieser Differenz leitet Keppler jeweils spezifische Kompetenzanforderungen ab, die von funktionalen Umgangsweisen über gegenstandsbezogene Analysefähigkeiten bis hin zu kritisch-reflexiven Perspektiven reichen. Besonders hervorzuheben ist dabei die Anschlussfähigkeit an bestehende literarische Kompetenzmodelle, die um digitale Dimensionen erweitert werden, ohne ihre Struktur grundsätzlich zu überformen.

Einen breit angelegten Zugriff zu Lernendenkompetenzen entwickelt **Volker Frederking** mit seinem 12-Dimensionen-Modell digitaler Textsouveränität, das Anforderungen im Umgang mit digitalen (und

insbesondere KI-generierten) Texten auf den Ebenen Medialität, Semiotik und Ethik differenziert ausweist. Durch die Unterscheidung funktionaler und personaler Dimensionen rücken neben analytischen Fähigkeiten auch Fragen der Selbstverortung im Umgang mit KI in den Fokus. Die anschließenden experimentellen Analysen am Beispiel des *Prolog im Himmel* aus Goethes Drama *Faust* zeigen jedoch zugleich die Grenzen aktueller KI-Systeme auf: Insbesondere bei der Erfassung komplexer Zusammenhänge bleiben die generierten Deutungen hinter literarisch fundierten Interpretationen zurück. Das Modell ist damit nicht nur zur Beschreibung von Kompetenzanforderungen geeignet, sondern auch als Instrument zur differenzierten Einschätzung der Leistungsfähigkeit von KI im Literaturunterricht.

Die folgenden Beiträge verschieben den Fokus von der Modellbildung hin zur konkreten Förderung literarischer Kompetenzen mithilfe von KI. **Carina Ascherl** untersucht explorativ, inwiefern Custom GPTs als adaptive Unterstützungssysteme für literarisches Verstehen eingesetzt werden können. Ziel ist es, durch gezielte Konfiguration spezifische Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz anzusprechen und bekannte Problemlagen im Umgang mit generischen Chatbots zu adressieren. Die Ergebnisse machen jedoch deutlich, dass die Steuerung solcher Systeme anspruchsvoll bleibt: Die Einhaltung vorgegebener Interaktionslogiken gelingt nur eingeschränkt, sodass die intendierte Unterstützung nicht durchgängig realisiert wird. Damit relativiert der Beitrag die Erwartung, literarisches Verstehen könne durch KI in größerem Maßstab individualisiert und automatisiert gefördert werden.

Einen anderen Schwerpunkt setzt der Beitrag von **Anne von Gunten, Anke Beyer und Nadine Michel**, der den Einsatz von KI-gestütztem Feedback im literarischen Schreibprozess untersucht. Auf der Grundlage empirischer Daten zum szenischen Schreiben wird deutlich, dass KI-Feedback zwar grundsätzlich Potenziale besitzt, insbesondere im Hinblick auf die Entlastung von Lehrpersonen und die Unterstützung von Überarbeitungsprozessen, seine Wirksamkeit jedoch stark von der konkreten didaktischen Einbettung abhängt. Vor allem die Orientierung an genrespezifischen Kriterien erweist sich als problematisch, sodass das Feedback nicht durchgängig den

Anforderungen lernförderlicher Rückmeldungen entspricht. Eine pauschale Bewertung ist daher nicht möglich; vielmehr muss der Einsatz eng an die jeweiligen Lernziele und Aufgabenformate gekoppelt werden.

Eine weitere Perspektive eröffnet der Beitrag von **Katharina Kellermann, Lukas Lazzara und Carolin Führer**, der das bildungssprachliche Potenzial von KI im Kontext des schriftlichen Interpretierens untersucht. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern KI-generierte Texte als sprachliche Modelle fungieren können, an denen sich Lernende orientieren. Die Ergebnisse legen nahe, dass KI tatsächlich als eine Art vermittelter „transitorischer Norm“ wirken kann, die sprachliche Lernprozesse anregt. Gleichzeitig zeigen sich jedoch deutliche Begrenzungen, insbesondere in Bezug auf textsortenspezifische Angemessenheit sowie die Darstellung komplexer inhaltlicher Zusammenhänge. Auffällig ist zudem, dass die untersuchten Lernenden bereits über vergleichsweise ausgeprägte bildungssprachliche Kompetenzen verfügen, sodass die unterstützende Funktion der KI nur begrenzt zum Tragen kommt. Insgesamt verdichtet sich damit über die Beiträge hinweg die Einsicht, dass KI zwar neue Möglichkeiten zur Förderung literarischer Kompetenzen eröffnet, deren Wirksamkeit jedoch wesentlich von der didaktischen Rahmung und den Voraussetzungen der Lernenden abhängt.

Beiträge zu Lehrpersonen(kompetenzen)

Der abschließende Block richtet den Blick auf die **Lehrpersonen** und damit auf einen – den gerade vorgestellten Beiträgen zufolge – zentralen Faktor für die Gestaltung von Literaturunterricht im Kontext von KI. Den Auftakt bildet der Beitrag von **Florian Hesse**, der aus der Perspektive der kompetenzorientierten Professionsforschung theoretisch-konzeptionell danach fragt, über welche Kompetenzen (angehende) Literaturlehrpersonen verfügen müssen, um KI reflektiert und zielführend in den Unterricht zu integrieren. Auf Grundlage bestehender Modelle der Lehrkräftekompetenz (u. a. TPACK) systematisiert der Beitrag insbesondere KI-bezogene Wissensbestände, Überzeugungen sowie situationsspezifische Fähigkeiten der Unterrichtswahrnehmung und -planung. Dabei wird deutlich, dass KI nicht lediglich

als zusätzliches Werkzeug zu verstehen ist, sondern als ein Faktor, der sowohl die Gegenstände als auch die methodischen Zugriffe und Zielperspektiven des Literaturunterrichts verändert. Entsprechend plädiert der Beitrag dafür, KI-bezogene Kompetenzfacetten systematisch in die Lehrkräftebildung zu integrieren und zugleich empirisch zugänglich zu machen.

Die beiden folgenden Beiträge wenden sich der Frage zu, wie angehende Lehrpersonen KI tatsächlich nutzen und eröffnen damit eine empirische Perspektive auf die zuvor konzeptionell bestimmten Anforderungen. **Nicole Masanek** und **Lucas Alt** untersuchen, wie Lehramtsstudierende KI beim literarischen Interpretieren einsetzen, insbesondere im Zusammenspiel von literarischem Text, historischem Kontextwissen und KI-Output. Im Zentrum steht dabei die Frage, in welchem Verhältnis von Nähe und Distanz sich die Studierenden sowohl zum literarischen Gegenstand als auch zur KI positionieren. Die Ergebnisse zeigen, dass KI zwar als zusätzliche Ressource in den Interpretationsprozess integriert wird, zugleich aber die Gefahr besteht, dass sich die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text verflacht oder sich ein unreflektiertes Vertrauen in die generierten Inhalte einstellt. Damit verweist der Beitrag indirekt auf die anhaltende Bedeutung fachlichen Wissens sowie auf die Notwendigkeit, interpretatorische Prozesse auch im Kontext von KI als subjektgebundene und reflexive Tätigkeit zu sichern.

Einen hochschuldidaktischen Zugriff wählt abschließend der Beitrag von **Sebastian Bernhardt**, **Ann-Kathrin Koppenhöfer** und **Ninja Schmiedgen**, der mit Tutor.AI ein konkretes, semesterbegleitendes Einsatzszenario für KI im Studium untersucht. Auf der Grundlage einer umfangreichen Datenauswertung von über 2.000 Prompts wird sichtbar, dass Studierende Tutor.AI vor allem für pragmatische Zwecke nutzen – etwa zur Klärung von Begriffen, zur Zusammenfassung von Inhalten oder zur Vorbereitung von Leistungsnachweisen. Kreative oder reflexive Nutzungsformen treten demgegenüber deutlich seltener auf. Diese Befunde unterstreichen analog zu den oben dargestellten Befunden auf Ebene der Lernenden, dass die bloße Verfügbarkeit von KI nicht automatisch zu vertieften Lernprozessen führt, sondern vielmehr gezielte didaktische Rahmun-

gen erforderlich sind, um reflexive und fachlich anspruchsvolle Nutzungsweisen zu fördern. Zugleich wird deutlich, dass sich mit der Integration von KI auch die Anforderungen an die Gestaltung universitärer Lehr-Lern-Settings verändern, da die Nutzung solcher Systeme nicht additiv, sondern strukturell in die Lehrarchitektur eingebunden werden muss.

3 Zentrale Erkenntnisse des Bandes

Die Zusammenschau der Beiträge macht deutlich, dass sich trotz ihrer thematischen Breite zentrale Einsichten identifizieren lassen, die den gegenwärtigen Diskurs an der Schnittstelle von Literatur, Künstlicher Intelligenz und Didaktik strukturieren.

Erstens zeigt sich, dass Künstliche Intelligenz nicht als isolierbares Werkzeug verstanden werden kann, sondern als ein Phänomen, das grundlegende Kategorien des Umgangs mit Literatur verändert. Dies wird insbesondere in den Beiträgen zu den Gegenständen sichtbar: Wenn – wie bei **Richter** – Autor:innenschaft als „artifizielle Autorschaft“ neu bestimmt wird oder – wie bei **Krieger** und **Mayer** – Gattungsgrenzen und ästhetische Praktiken selbst in Bewegung geraten, betrifft dies nicht nur die Inhalte des Unterrichts, sondern die begrifflichen Voraussetzungen, auf denen literaturdidaktisches Handeln aufbaut. KI greift damit nicht additiv in bestehende Strukturen ein, sondern verschiebt deren epistemische Grundlagen.

Zweitens betreffen diese Verschiebungen nicht nur die Gegenstände, sondern greifen unmittelbar auf die Prozesse literarischen Verstehens über. Der Beitrag von **Masanek** und **Alt** zeigt, dass sich Interpretationen nicht mehr allein im Verhältnis von Text, Kontext und interpretierendem Subjekt vollziehen, sondern um eine weitere Instanz ergänzt werden: den KI-generierten Deutungsangeboten (vgl. hierzu auch Magirius et al., 2024). Diese werden zu eigenständigen Bezugspunkten, zu denen sich Lernende positionieren müssen. Damit verschiebt sich die epistemische Struktur des Interpretierens: Verstehen umfasst nun auch die Bewertung, Einordnung und kritische Reflexion maschinell erzeugter Vorschläge. Diese Erweiterung eröffnet neue Möglichkeiten der Unterstützung, erhöht zugleich aber die Anforderungen an Urteilsfähigkeit und Reflexion.

Drittens wird vor diesem Hintergrund deutlich, dass literarisches Lernen auch unter Bedingungen generativer KI nicht auf die Produktion korrekter oder formal angemessener Ergebnisse reduziert werden kann. Vielmehr bleibt es auf Prozesse angewiesen, die sich durch subjektive Beteiligung, ästhetische Erfahrung und reflexive Auseinandersetzung auszeichnen. Diese Einsicht wird besonders in den Beiträgen zu den Lehr-/Lernzielen profiliert: Während **Odendahl** eine „Legitimationskrise“ eines auf Kompetenzmessung verengten Unterrichts diagnostiziert, betonen **Höfler** und **Milkovits** sowie **Matz** die Bedeutung von Erfahrung, Resonanz und kreativer Einlassung. KI fungiert hier gewissermaßen als Kontrastfolie, an der sichtbar wird, was literarisches Lernen im Kern ausmacht – gerade weil zentrale Aspekte davon nicht automatisierbar sind.

Viertens zeigen die Beiträge übereinstimmend, dass die Potenziale von KI nicht unabhängig von didaktischen Entscheidungen wirksam werden. Ob KI zu vertieften Lernprozessen beiträgt oder oberflächliche Aneignungsformen begünstigt, hängt maßgeblich von der konkreten Gestaltung der Lernarrangements ab. Dies wird besonders in den Beiträgen zu Methoden und Lernwegen sowie zu den Lernenden deutlich: Während **Heiser** aufzeigt, dass komplexe Aufgabenformate sich nicht einfach „durchprompten“ lassen, und **Ascherl** die begrenzte Steuerbarkeit adaptiver Systeme herausarbeitet, machen **von Gunten**, **Beyer** und **Michel** sowie **Kellermann**, **Lazzara** und **Führer** deutlich, dass KI-gestützte Unterstützungsangebote nur unter spezifischen Bedingungen lernförderlich sind. KI fungiert damit weniger als eigenständiger Motor von Lernprozessen denn als ein Medium, dessen Wirkung erst im Zusammenspiel mit didaktischer Rahmung entsteht.

Fünftens lässt sich vor diesem Hintergrund erkennen, dass KI nicht nur Herausforderungen erzeugt, sondern zugleich als Katalysator für eine Reprofilierung der Literaturdidaktik wirkt. Indem KI an zentralen Stellen – etwa bei ästhetischer Erfahrung, Kontextualisierung oder kreativer Eigenleistung – an Grenzen stößt, werden jene Dimensionen literarischen Lernens besonders sichtbar, die sich einer vollständigen Automatisierung entziehen. Diese Grenzerfahrungen eröffnen die Möglichkeit, literarische Bildung bewusster an erfahrungsbezogenen, prozessorientierten und reflexiven Aspekten auszu-

richten und sie gegenüber rein funktionalen oder effizienzorientierten Zugängen zu profilieren. Beiträge wie die von **Franken** und **Leichtfried** zeigen exemplarisch, wie sich diese Perspektive produktiv wenden lässt – sei es durch die Gestaltung erfahrungsorientierter Lernarrangements oder durch die Nutzung literaturtheoretischer Zugriffe zur Analyse von KI. Die Herausforderung durch KI besteht damit nicht allein in der Anpassung an neue Technologien, sondern zugleich in der Chance, zentrale Annahmen literaturdidaktischer Arbeit zu schärfen und neu zu konturieren.

4 Ausblick

Die zuvor formulierten Kerneinsichten verdeutlichen, dass Künstliche Intelligenz den Literaturunterricht nicht punktuell verändert, sondern grundlegende Kategorien, Prozesse und Zielperspektiven literarischen Lernens berührt. Gerade die dabei sichtbar gewordene Spannung zwischen neuen Möglichkeiten und anhaltenden Grenzen des KI-Einsatzes verweist darauf, dass die bisherigen Befunde als Ausgangspunkt weiterer Klärungen zu verstehen sind.

Erstens ergeben sich daraus zentrale Perspektiven für die weitere Forschung. Die im Band versammelten empirischen Beiträge – etwa von **Ascherl**, **von Gunten**, **Beyer** und **Michel** oder **Kellermann**, **Lazzara** und **Führer** – machen deutlich, dass die Wirksamkeit von KI-gestützten Lernarrangements stark kontextabhängig ist und bislang vor allem punktuell untersucht wurde. Zukünftige Forschung wird daher verstärkt darauf angewiesen sein, über explorative Studien hinauszugehen und langfristige Kompetenzentwicklungen in den Blick zu nehmen. Zugleich zeigen Beiträge wie die von **Richter**, **Krieger** und **Mayer** oder **Leichtfried**, dass auch auf theoretischer Ebene weiterer Klärungsbedarf besteht, etwa im Hinblick auf zentrale Kategorien wie Autor:innenschaft, Interpretation oder ästhetische Erfahrung. Die Weiterentwicklung des Forschungsfeldes wird daher wesentlich davon abhängen, empirische und theoretisch-konzeptionelle Perspektiven enger miteinander zu verschränken und die Wechselwirkungen zwischen technologischen Entwicklungen und literarischen Praktiken systematisch zu untersuchen.

Zweitens lassen sich aus den Beiträgen wichtige Impulse für die universitäre Lehre und die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ableiten. Der Beitrag von **Hesse** macht deutlich, dass der kompetente Umgang mit KI ein komplexes Zusammenspiel aus fachlichem, fachdidaktischem und reflexivem Wissen erfordert. Die empirischen Befunde von **Masanek** und **Alt** sowie **Bernhardt**, **Koppenhöfer** und **Schmiedgen** zeigen zugleich, dass Studierende KI bislang häufig pragmatisch nutzen und reflexive Zugänge keineswegs selbstverständlich sind. Für die Lehrer:innenbildung ergibt sich daraus die Aufgabe, gezielt Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen der Einsatz von KI nicht nur funktional erprobt, sondern auch kritisch reflektiert wird. Dies betrifft insbesondere die Fähigkeit, KI-generierte Inhalte im Hinblick auf ihre fachliche Angemessenheit, ihren epistemischen Status und ihre didaktische Funktion einzuordnen.

Drittens verdeutlichen die Beiträge zentrale Perspektiven für die Unterrichtspraxis. Der Einsatz von KI erfordert eine bewusste didaktische Rahmung, die sich an den jeweiligen Zielperspektiven orientiert und nicht durch die bloße Verfügbarkeit technologischer Möglichkeiten bestimmt wird. Während **Heiser** zeigt, dass anspruchsvolle Aufgabenformate sich nicht ohne Weiteres an KI delegieren lassen, und **Franken** alternative, stärker erfahrungsorientierte Zugänge entwickelt, machen die empirischen Beiträge deutlich, dass KI-gestützte Unterstützung nur unter spezifischen Bedingungen lernförderlich ist. Für die Praxis besteht die Herausforderung daher darin, Lernarrangements so zu gestalten, dass sie die Potenziale von KI nutzen, ohne zentrale Dimensionen literarischen Lernens – etwa subjektive Beteiligung, Ambiguität oder reflexive Auseinandersetzung – zu unterlaufen.

5 Schluss

Zu schlussfolgern ist, dass Künstliche Intelligenz nicht als vorübergehendes Phänomen zu begreifen ist, das sich in bestehende literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Konzepte einfügen lässt. Vielmehr erweist sie sich als ein Impuls, der grundlegende Fragen nach Gegenständen, Verfahren und Zielen literarischen Lernens neu aufwirft und damit eine erneute Selbstverständigung des Faches her-

ausfordert. Diese Herausforderung lässt sich weder durch eine unkritische Integration technologischer Möglichkeiten noch durch deren pauschale Zurückweisung bewältigen. Erforderlich ist vielmehr eine differenzierte Perspektive, die die Spannungen zwischen Entlastung und Überforderung, zwischen Automatisierung und subjektiver Beteiligung sowie zwischen Effizienz und ästhetischer Erfahrung produktiv macht. Gerade darin liegt – so lässt sich abschließend festhalten – das eigentliche Potenzial der gegenwärtigen Entwicklungen: Künstliche Intelligenz fungiert nicht nur als Gegenstand literaturdidaktischer Reflexion, sondern als ein Prisma, das dazu beiträgt, grundlegende Annahmen literarischer Bildung sichtbar zu machen und neu zu konturieren. Indem sie die Grenzen automatisierbarer Prozesse offenlegt, verweist sie zugleich auf jene Dimensionen literarischen Lernens, die sich einer technischen Substitution entziehen und gerade deshalb von besonderer Bedeutung sind.

Literaturverzeichnis

- Bajohr, H. (2024). Autorschaft und Künstliche Intelligenz. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 265–280). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110656978>
- Bajohr, H., & Hiller, M. (2024). Das Subjekt des Schreibens. Einleitung. In H. Bajohr & M. Hiller (Hrsg.), *Das Subjekt des Schreibens* (S. 5–16). edition text + kritik im Richard Boorberg Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783967079821-5>
- Blank, J. (2024). KI-Kunst: Künstlertum – Schöpfung – Originalität. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 281–296). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110656978>
- Catani, S. (2024a). Generative Literatur: Von analogen Romanmaschinen zu KI-basierter Textproduktion. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 153–170). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110656978>
- Catani, S. (Hrsg.). (2024b). *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110656978>
- Catani, S. (2024c). Künstliche Intelligenz und Kreativität. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 297–305). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110656978>

- Catani, S., Meuer, M., & Penke, N. (2024). Einleitung. Generative Literatur: Produktion und Rezeption im Zeichen des Code. *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie*, 1–8. <https://doi.org/10.17879/86988458188>
- Führer, C., & Nix, D. (2023). Anschlusskommunikationen mit ChatGPT: Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *leseforum.ch*. <https://doi.org/10.58098/LFFL/2023/3/805>
- Heins, J. (2018). Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 27–43. <https://doi.org/10.25656/01:22561>
- Hesse, F., & Helm, G. (2025a). Instapoetry mit KI verfassen. *Praxis Deutsch*, 311, 37–43.
- Hesse, F., & Helm, G. (Hrsg.). (2025b). *Künstliche Intelligenz im Deutschunterricht jenseits der Textproduktion (Themenheft)*. Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.442>
- Magirius, M., Hesse, F., Helm, G., & Scherf, D. (2024). KI im Literaturunterricht: Chancen und Herausforderungen zwei Jahre nach der Veröffentlichung von ChatGPT. *Der Deutschunterricht*, (5), 14–23.
- Magirius, M., & Lösener, H. (2024). Perspektivisches Misstrauen beim literarischen Verstehen: KI-gestützte Gespräche mit Figuren aus Kafkas Ein altes Blatt. In S. Bernhardt (Hrsg.), *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien* (S. 385–405). Frank & Timme GmbH. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8920-1_15
- Magirius, M., & Scherf, D. (2023). Studierende interpretieren Gedichte mit ChatGPT – Chancen und Herausforderungen von KI Tools im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), 406–415. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.406>
- Magirius, M., & Steinmetz, M. (2025). Streitgespräche mit dem Meisterleser. Mit ChatGPT auf das Schreiben literarischer Erörterungen vorbereiten. *Praxis Deutsch*.
- Matz, D., & Führer, C. (2025). Poetische Algorithmen? Lyrik im Zeitalter künstlicher Intelligenz reflektieren. In F. Hesse & G. Helm (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz im Deutschunterricht jenseits der Textproduktion (Themenheft)* (S. 1–15). Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.442.535>
- Susteck, S., & Perder, C. (2023). Schreiben durch Künstliche Intelligenz: ChatGPT und automatisierte Lyrikanalysen. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 1–20. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.0.2>

Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Klett | Kallmeyer.

Abschnitt 1: Gegenstände

Artifizielle Autorschaft als paratextuelles Produkt.

Inszenierungsstrategien zwischen Initiator, Label und Kontext

Zusammenfassung

Die Verbreitung großer Sprachmodelle verändert die Rezeption KI-generierter Texte. Während postartifizielle Ansätze die Identifizierbarkeit maschineller Anteile relativieren, markieren literarische Projekte künstliche Autorschaft weiterhin. Der Beitrag analysiert in vier Fallstudien die Rahmung, Produktion und Inszenierung artifizierter Beteiligung. Das Konzept des artifizierten Autors erweist sich dabei als nützlich, um Verantwortlichkeit, Urheberrecht und neue Interpretationsmodi systematisch fassen zu können.

Abstract

The spread of large language models is transforming the reception of AI-generated texts. While post-artificial approaches endorse the irrelevance of identifying machine involvement, literary projects are emphasising artificial authorship. In four case studies, this article focuses on framing, production, and the staging of artificial involvement, revealing a continuum of machine authorship. The concept of the artificial author thus emerges as a tool for addressing questions of responsibility, copyright, and evolving interpretive practices.

1 Postartifizialität und die Markierung von Texten

Schulterzucken statt Kopfzerbrechen, so ließe sich das Präfix ‚post-‘ im Falle des Postartifizierten verstehen. Hier wäre die Frage nach einer Textherkunft nicht mehr relevant beziehungsweise eine mögliche Antwort schlichtweg egal. Laut Hannes Bajohr (2023a, S. 42, 51) handelt es sich dabei um die Ablösung einer menschlichen „Standarderwartung an unbekannte Texte. [...] Postartifizielle Texte wären ihrer

Herkunft gegenüber agnostisch; sie wären standardmäßig autorlos“. Demgemäß wird eine Rezeptionshaltung zum Ausdruck gebracht, für die es keine Rolle spielt, ob ein Werk menschlichen oder maschinellen Ursprungs ist.

Es mit dem Kopfzerbrechen gleich ganz sein zu lassen, scheint insbesondere aufgrund der Masse an durch Sprachmodelle generierten Texten, die das Web heimsuchen, die hilfreiche oder gar logische Konsequenz. So ist es freilich nicht nötig, sich auf die Suche nach dem Ursprung des Wetterberichts oder einer Sportmeldung zu begeben. Derlei „unmarkierte“ Texte stehen bezüglich ihrer Autorschaft „maximal markiert[en]“ (Bajohr, 2023a, S. 52) literarischen Produkten gegenüber. Für Bajohr gibt es allerdings eine klare Tendenz: Immer mehr nicht-literarische Texte sind unmarkiert.

Hinzu kommt die Überschwemmung digitaler Buchmärkte mit generierten Texten, die in Form von Biographien und Zusammenfassungen oder Imitationen von anderen Büchern nicht einmal dazu produziert sind, gelesen zu werden (Limbong, 2024; Knibbs, 2024). Ein leserloser Raum wird mit generierten Texten geflutet – die Suche nach der Textherkunft endet nicht bei einer Person, sondern vielmehr bei anderen Texten.

Auch abseits der Markierung von Werken ist die Einstellung gegenüber Autorschaft agnostischer geworden. So lässt sich beim Streamingdienst Netflix eine Rezeptionsstimmung der Gleichgültigkeit erkennen: Eigenproduktionen begünstigen einen Drehbuchstil, der es ermöglicht, dem Geschehen ohne Blick auf den Bildschirm zu folgen (Tavlin, 2025). Hier wären bereits die von Leah Henrickson als hermeneutischen Vertrag bezeichneten „Annahmen der Leser, dass die Autoren wollen, die Leser mögen sich für ihre Texte interessieren und sie verstehen“ (2024, S. 144), verletzt. Einen nicht unwichtigen Nebeneffekt stellt der Fakt dar, dass die Streamingplattformen bislang keinen namhaften Filmemacher, keinen Auteur, hervorgebracht haben (Tavlin, 2025). Postartifizizielle Tendenzen offenbaren hier also eine grundsätzliche Rezeptionsstimmung: Das Desinteresse der Rezeptionsseite lässt sich zwar gut mit dem Erstarken der KI verknüpfen, ist aber ebenso dort zu erkennen, wo (noch) keine ganzen Werke durch neuronale Netze generiert werden.

Dennoch stellt Kurt Beals auf seiner Suche nach dem künstlichen Autor fest, dass vor allem die „Hingabe [der Leser] an die Idee eines organisierenden Bewusstseins“ (2024, S. 137) die Betrachtung einer Maschine als eigenständigen Autor verhindert. Beals sieht einen künstlichen Autor daher entweder in Begleitung menschlicher Herausgeberschaft oder als Akteur in einer persönlichen „literarischen Echokammer“ (2024, S. 140), der schlichtweg die Leserbibliothek feedbackorientiert neu aufbereitet. Die Nivellierung des Interesses am menschlichen Autor leitet dementsprechend nicht automatisch die Herrschaft eines künstlichen Autors ein. Genauso wie der menschliche Autor markiert wird, ist zu beobachten, dass bestimmte Werke in ihren Paratexten eine artifizielle Autorschaft behaupten. Solche Texte, die als dezidiert artifiziell markiert sind, hinter denen sich jedoch menschliche Autorschaft verbirgt, scheinen sich einer Postartifizialität explizit zu widersetzen.

Am Schwellenmoment zur postartifiziellen Standardannahme soll nun die Konstruktion von artifizieller Autorschaft aufgezeigt werden. Daraufhin ist das Konzept unter dem Aspekt seiner Nützlichkeit für die Analyse zu diskutieren. Denn Postartifizialität legitimiert zugleich die Annahme und Verwendung dieses methodischen Werkzeugs in der interpretatorischen Praxis: Wenn es egal wäre, wer schreibt, wer der Autor ist, dann dürfte es ja auch nicht stören, – zumindest vorläufig – von einer artifiziellen Autorschaft auszugehen.

Im Folgenden werden vier Beispiele besprochen. Ausgewählt wurden hierfür konventionell herausgegebene Werke – so liegt mit der gedruckten Buchausgabe eine zumeist lektorierte, vom Verlag autorisierte Fassung vor, die oftmals durch erklärende Paratexte angereichert ist.¹ Die ausgewählten Texte verorten sich auf einem Spektrum von geringem Anteil generierter Elemente bis hin zum scheinbaren Fehlen menschlicher Einmischung. Anstatt einer reinen Textanalyse KI-generierter Inhalte liegt der Fokus auf den Produktionsprozessen

1 Es handelt sich bei den rahmenden Texten mehrheitlich um Peritexte, lediglich Fabian Navarro greift mit der Einbettung einer Website auch auf Epitext zurück. In Kapitel 4 wird zudem ein im Selbstverlag veröffentlichter Text untersucht; sein dialogischer Aspekt fügt dieser Untersuchung eine weitere Komponente hinzu, die paratextuelle ‚Selbstauskunft‘ über die Textproduktion ist dabei gut vergleichbar mit den anderen Werken.

und Kontexten. Eingangs betrachtet wird die Textsammlung *poesie.exe* von Fabian Navarro, die sowohl Texte von Menschen als auch von Maschinen enthält (vgl. hierzu im Detail auch den Beitrag von Braun-Beneke & Glasenapp, i. d. B.). Die Zuordnung wird der Leserschaft überlassen, um Algorithmen und KI in erster Linie als Werkzeug darzustellen. Jörg Piringers *datenpoesie* bietet überdies anschauliche Beispiele, um die Feinheiten unterschiedlicher Produktionsprozesse herauszuarbeiten. Piringer möchte „im gegensatz zur wissenschaftlichen forschung und zur ingenieursmässigen informatik den subjektiven aspekt, den künstlerischen wert und den persönlichen erkenntnisgewinn betonen“ (Piringer, 2018, S. 7; Kleinschreibung bei Piringer stets im Orig.). Sodann führt Marc C. Marinos *Hallucinate this!* als „authorized autobotography of ChatGPT“ (2023) gar ein neuronales Netzwerk als Autor an. Die ‚Autobotographie‘ zeigt die dialogische Komponente des Arbeitens mit KI. Abschließend ist anhand von *1 the Road*, als dessen *writer of writer* Ross Goodwin auf dem Buchdeckel bezeichnet wird, die artifizielle Imitation eines literarischen Schreibakts zu erörtern. Das Projekt ist ein „AI-assisted stab at the American literary roadtrip“ in Form einer „absurdist art exercise: write with a car.“ (Goodwin, 2018. S. 18 [Vorwort Goodwin] bzw. S. 22 [Vorwort McDowell]). Während der Fahrt schreibt das Auto folglich – gefüttert mit GPS-Daten, der Uhrzeit, Aufnahmen der außen am Wagen angebrachten Überwachungskamera und der über Mikrophone empfangenen Geräuschkulisse – eine Road Novel.

2 *poesie.exe* von – oder wegen – Fabian Navarro

Die Annahme eines artifiziellen Autors ist zunächst prekär, er wird durch fakultatives Vertrauen in den Paratext in einer Schwebelage gehalten.² Bei den folgenden Betrachtungen soll trotzdem ein Vertrauensvorschuss gewährt werden: Die Untersuchung findet unter der An-

2 Es existieren auch Fälle einer rein vorgetäuschten KI: Bei Clemens Setz' *Bot* (2018) handelt es sich um eine ‚künstliche Künstliche Intelligenz‘. Anstatt generierter Antworten sind hier zufällig ausgewählte Tagebucheinträge des Autors zu lesen. William Chamberlain inszeniert bereits über dreißig Jahre zuvor einen ‚Racter‘ genannten Computer als Autor seines Buchs *The Policeman's Beard is Half Constructed* (1984), obwohl die Maschine nur mit vorgefertigten Sätzen arbeitete.

nahme statt, dass die erklärenden Paratexte als aufrichtig anzunehmen sind.

Demzufolge möchte der Sammelband *poesie.exe* „eine offene Auseinandersetzung mit digitaler Literatur und Technologie fördern“ (Navarro, 2020, S. 13). Das Buch besteht aus Texten, die entweder vom Menschen oder von der Maschine verfasst wurden, wobei einzelne Texte nicht durch ihre Autorenzuschreibung gekennzeichnet sind. Die für den Titel verwendete Endung *.exe* weist auf eine Datei hin, die vom Computer ausgeführt werden kann; öffnet der Benutzer diese, so wird ein Programm gestartet.³ Öffnet man das Buch, so starten zweierlei Prozesse: der Leseprozess und der Prozess der Zuordnung von Text und Autor, von Produkt und Produktionsweise. Denn am Ende des Buchs werden zwei Listen angeführt: Die eine stellt die (menschlichen) Beitragenden vor, die andere informiert über die „Textgenese“ (Navarro, 2020, S. 101), erläutert also die verschiedenen Herangehensweisen von frei verfassten Werken über analoge Verfahren bis hin zum subsymbolischen⁴ Schreiben der KI. Texte, Beitragende und Produktionsweisen werden dabei im Buch selbst nicht verbunden. Hier wird die Lektüre zum Programm: Die Verknüpfung von Text und Ursprung will der Herausgeber Fabian Navarro der Leserschaft überlassen und fordert dafür zunächst eine unvoreingenommene Lektüre. Ein Link führt schließlich zur Webseite des Verlags, auf der die einzelnen Texte mit den jeweiligen Verfassern und Methoden der Produktion verknüpft sind. Die Auflösung des Rätsels liegt damit außerhalb des Buchs, in digitaler Form, im Internet. Der weite Weg dorthin animiert einerseits zur intensiven Auseinandersetzung mit den Texten und verdeutlicht andererseits die Entfernung

3 Dieses Dateiformat ist zudem für Windows-Betriebssysteme ausgelegt, wäre also dementsprechend auf einem Mac oder einem Android-Smartphone nicht ausführbar. Der Text wird somit konnotiert durch die spezielle Materialität der Windows-Benutzerumgebung. Durch die Buchform jedoch scheint der Text bereits in ein anderes Medium überführt worden zu sein. Es wird ersichtlich, dass der Unterschied von digitaler und analoger Literatur keine Frage des Textmediums ist.

4 ‚Subsymbolisch‘ beschreibt die Funktionsweise konnektionistisch arbeitender künstlicher neuronaler Netzwerke. Diese arbeiten eben gerade nicht mit implementierten Symbolen und Regeln, sondern sind vergleichbar mit den Synapsen des menschlichen Gehirns (Bolz, 1994, S. 14).

zwischen Autor und Text. Für Stephanie Catani macht *poesie.exe* damit auch das Wissen über die Herkunft eines Texts als seine Bewertungsgrundlage sichtbar (2022, S. 255). Demgemäß will Navarro die Maschine entgegen einer Mystifizierung von Technologie als Werkzeug ausstellen. Seine Textsammlung ist damit übergangsweise post-digital: Der Band hinterfragt den Akt digitalen Schreibens und analogen Lesens.

Navarro trennt Autor und Text maximal voneinander und verdeutlicht die dem Digitalen inhärente Distanz des Schreibenden von seinem Werk. Für Bajohr ist digitale Literatur eine „Literatur *zweiten Grades* oder [...] *indirekte Literatur*“ beziehungsweise „Schreiben in Distanz“ (Bajohr, 2023b, S. 27). Hierbei baut der Mensch eine Maschine, die Texte schreibt, oder fertigt einen Code, der Texte produziert. Bei der KI sind schließlich nur noch Trainingssätze und -daten festzulegen, was für Bajohr (2023b, S. 54) eine zusätzliche Distanzierung zu einem dritten Grad hin bewirkt. Eine derart exakte Gradierung von Autorschaft scheitert jedoch an der fehlenden Trennschärfe zwischen den Modellen – der Einfluss einer schreibenden natürlichen Person auf das Endprodukt ist nicht je nach verwendeter Technologie per se direkter oder mittelbarer. Gerade deshalb ist der Distanzbegriff hilfreich, weil dieser eben nicht in klaren Kategorien trennt. Feststellbar hingegen wird eine gedehnte Körperzeit zwischen Autor, Schreiben und Text (Bajohr, 2023b, S. 72).

Im Band finden sich auch Texte, bei deren Produktion der Mensch interaktiv auf die Maschine zurückgreift. In Frank Sorges *hör auf zu* wird aus den automatischen Vervollständigungsvorschlägen der Suchmaschine ein Gedicht. Der Satzteil ‚hör auf zu‘ wird vom natürlichen Autor beigesteuert, die Suchmaschine stellt die Ergänzungen bereit. Diese Vervollständigungen basieren auf den Suchanfragen aller Suchmaschinennutzer. Sorge wird klar als Initiator des Texts erkennbar, sein Part steht (zeitlich wie strukturell) vor den anderen Satzteilen, er ist intentionaler Autor des Gedichts. Dennoch entstammen die Ergänzungen den Algorithmen der Suchmaschine. Und auch die anderen Nutzer der Suchmaschine bestimmen aufgrund ihrer Eingaben das Ergebnis. Hier dissoziiert sich ein Teil der Autorschaft über die Maschine hinaus in eine breite Masse an Nutzern, die

in großer Distanz zum Produkt stehen und weder aktiv noch wesentlich dazu beitragen. Daher sind sie auch nicht als mitschreibende Autoren zu betrachten – bei der Lektüre des Gedichts und seines Paratexts vollzieht sich dennoch eben jene Bewegung einer implizierten Autorschaft von Sorge zur Suchmaschine zu deren Nutzern und wieder zurück zu Sorge. Autorschaft passiert in diesem Fall durch Zuweisung und Abduktion.

Dort, wo die gesteigerte Bedeutung von Rückmeldungen und Feedbackloops wesentlich ist, entsteht für Angela Krewani eine Ökologie der Autorschaft (2017, S. 73–74). Wird zusammen mit Maschinen an einem Text gearbeitet, so existieren bereits bei der Produktion Kommunikationsschleifen zwischen den Akteuren. Durch Interaktion und Produktion von Mensch und Maschine müsse von einer gleichgestellten Sinnstiftung ausgegangen werden (Krewani, 2017, S. 78). Statt einer reinen Aufgabenverteilung wie bei kollektiven Projekten ist diese interaktive Autorschaft gut anwendbar auf eine Literatur, die „unablässig mit hybridisierenden Medien konfrontiert“ (Krewani, 2017, S. 83) ist. Bei Interaktionen mit unbegrenzten digitalen Toolsets und bei spontanem, gemeinschaftlichem Diskurs wäre Autorschaft abduktiv von Maschinen und Programmen zurückzugewinnen – interaktive Akteure sind zunächst gleichgestellt an der Produktion beteiligt, die Autorschaft wird letztlich aber erst in einem Fixpunkt bestätigt. Mensch und Maschine werden dabei nicht als Gegensatzpaar angesehen, vielmehr existiert Autorschaft in „Wechselwirkungen mit apparativen und digitalen Strukturen“ (Krewani, 2017, S. 89), die praktikbezogen variieren. Ein klarer Vorzug hiervon ist, dass einzelne Faktoren und Praktiken flexibel bleiben und aktualisiert werden können, ohne ein Neudenken des gesamten Konzepts zu erzwingen.

Ersichtlich wird diese Fixierung der Autorschaft auch bei dem Beitrag *Erklärung*, für dessen Erstellung die Gruppe H.A.U.S. auf das subsymbolische Paradigma der KI setzt: Basierend auf surrealistischer Experimentallyrik wird die Roussel-Maschine programmiert:

Diese produziert zwar durch menschliche Interaktion angetrieben Text, dieser kann jedoch weder auf rein automatisierte, noch auf menschlich intendierte Autorenschaft verweisen. Die Roussel-Maschine ist eine Lesemaschine, die immer schon schreibt und sie

ist eine Schreibmaschine [,] mit der nur vermittle lesen [sic!] geschrieben werden kann. [...] In der programmierten Roussel-Maschine beginnt das Verfahren durch die Eingabe eines frei gewählten Satzes. Durch die Abänderung eines Nomens mit einem einzigen Buchstaben, erzeugt die Maschine einen zweiten Satz, der als Endsatz einer zu schreibenden/lesenden Episode gesetzt wird. Zwischen diesen beiden Sätzen wird von der Maschine ein Textgebilde entwickelt [...]. (Navarro, 2020, digitaler Erklärungstext)

Durch die überkomplexen Mechaniken der KI könne laut Autorenkollektiv keine intendierte Autorschaft zugewiesen werden. Tatsächlich ist die Fixierung des Texts erschwert und lässt sich nicht an einem Subjekt zentrieren – am ehesten ist einem Autorschaftsbegehren mit der Absichtserklärung des Kollektivs als Programmatik des Texts beizukommen („die Erzeugung von Sinn [...] [als] Forschungsinteresse“ [Navarro, 2020, digitaler Erklärungstext]); allein für die Initiation kann ein menschliches Subjekt eintreten. Doch die Innovationsfunktion des Kollektivs reicht aus, um der unterminierten Autorfunktion entgegenzuwirken, – der Versuch des Kollektivs, menschliche Autorschaft zu subvertieren, erfüllt zugleich eine intendierende, menschliche Autorfunktion. Ein artifizieller Autor taugt daher nur bedingt als Schlüssel für weitere Zuweisungen. Denn nicht die Maschine bewirkt die Zerstäubung, sondern die Intentionen eines Kollektivs, dort muss folglich auch Autorschaft fixiert werden.

3 Jörg Piringer als Experimentalprogrammierer von *datenpoesie*

Jörg Piringers *datenpoesie* versammelt Texte unterschiedlicher Machart. Diese sind erzeugt von Programmen, die wiederum von Piringer geschrieben wurden. Der Autor selbst installiert dabei eine Hierarchie zwischen menschlichem Autor und artifiziellem Werkzeug. Die zentrale initiierende Autormacht liegt ununterbrochen bei Piringer, dennoch ist die Verwendung einer provisorischen artifiziiellen Autorschaft bei mancher Textbetrachtung sinnvoll.

Die beiden Texte *künstliche unintelligenz I* und *künstliche unintelligenz II* wurden mithilfe eines neuronalen Netzwerks verfasst und laut Piringer „mit dem text von hitlers ‚mein kampf‘ gefüttert [...] [und] vollautomatisch generiert“ (2018, S. 281). Bei der Lektüre fällt

jedoch ein unübersehbarer Unterschied der Komplexität des erzeugten Texts auf. Der erste Part beginnt mit „der staat der staat der staat der staat der staat der staatsallen der staat der staaten der kampf [...]“, wohingegen sich im zweiten Part mehr Wortvielfalt abzeichnet: „der mensch aus dem sinne des einzelnen zu sein. das ergebnis der gesamten volkskörper und der allgemeinen staaten der staatsautorität [...]“ (Piringer, 2018, S. 160 bzw. S. 164). Neben einer ‚Unintelligenz‘ in Hitlers Programmatik wird auch der Lernprozess des neuronalen Netzwerks deutlich. Denn im ersten Teil ist dieses halbtrainiert, im zweiten dann vollständig. Die Fähigkeit der KI als nachahmende Maschine wird vom Autor Piringer dosiert. Die Autormacht zeigt sich zunächst in der Auswahl der Trainingstexte, sodann auch im Moment des Abbruchs. Dieser passiert doppelt: Training und Textausgabe werden vom Autor intentional begrenzt. Dadurch ist allerdings „der auktoriale Akt nicht verschwunden, er verschiebt sich lediglich von der Ausführung eines Produktionsprogramms zu dessen Abbruch“ (Bajohr, 2014, S. 657). Das Ergebnis bestimmt dabei schlichtweg als *proof of concept* über die Herstellung, nur der Akt des Kreativen verschiebt sich tiefer in den Werkschöpfungsprozess (Bajohr, 2016, S. 16–17).

Dennoch werden durch das Training die Stile der Autoren, die das Trainingsmaterial verfasst haben, sichtbar. Die Reproduktion wird je nach Trainingsintensität immer präziser, bis die KI als Mimesis-Maschine einer Autorperson fungiert. Dadurch sind eindeutig Rückverbindungen zum natürlichen Autor der Trainingsdaten möglich (Bajohr, 2023b, S. 59). Im Fall von Piringers *Unintelligenzen* bedeutet dies: Piringer ist Initiator der Texte, in denen aber trotzdem Hitler als Autorperson zu Tage tritt, obwohl dieser freilich nicht am Text mit-schreibt. Wer verfasst bei einer Hitler-KI nationalsozialistische Ideologie? Die in den Trainingstexten angelegten *biases* können durch die Outputs nur freigelegt werden, sie sind nicht vom Initiator verfasst. Das Sprachmodell bildet zusammen mit den *Mein Kampf*-Trainingsdaten eine Art artifiziellen Autor; der Hypotext – ein ursprünglicher Quelltext – wird zur Essenz der schreibenden Instanz (Craig & Kerr, 2021, S. 69). Allerdings ist dies gegenläufig zu einer Zentrierung; der Versuch, Autorschaft an Hypotexten festzumachen, verliert sich im

intertextuellen Geflecht eines *texte général*. Selbst wenn ein Sprachmodell mit nur wenigen spezifischen Texten feinjustiert wird, so sind die gängigen Modelle bereits mit einer großen Anzahl von Texten *pre-trained*, also vortrainiert. Dies bewirkt eine grundlegende Sprachfähigkeit des Netzwerks, verhindert allerdings auch die simple Zuweisung der Autorschaft in die Hypotexte hinein. Hier bilden Piringers *Unintelligenzen* eine Ausnahme, da er nur mit einem einzigen Quelltext trainiert. Ein provisorischer artifizieller Autor ließe sich dennoch gut in fixen Instanzen tilgen: Neben der bereits thematisierten Umlenkung in den natürlichen Autor kann der artifizielle Autor auch im Erzähler aufgelöst werden. Dies ist möglich, da der künstliche Autor hier vom (Para-)Text selbst konstruiert wird und so Teil des Werks ist. Eine Hitler-KI würde damit zum Erzähler der generierten Texte. Der Umweg über den artifiziellen Autor ermöglicht es, diesen Erzähler konkreter beschreibbar zu machen und zudem die zugrundeliegende Arbeitsweise Piringers zu erfassen.

Allerdings können generierte Ausgaben nicht immer so eindeutig auf einen singulären Trainingstext zurückgeführt werden wie in den *Unintelligenzen*. Bei großen Sprachmodellen und algorithmischen Programmen, die auf einer unüberschaubaren Menge an Hypotexten basieren, wird die die Ausgangstexte dominierende Haltung jeglicher Produktion der Maschine immanent. Piringers *tätigkeiten* beispielsweise verdeutlicht die geschlechtsspezifischen Stereotype von Übersetzungsalgorithmen. Hier wird ein deutscher Satz ins Türkische und daraufhin wieder ins Deutsche übersetzt. Türkische Personalpronomina jedoch besitzen kein Geschlecht, weshalb der Algorithmus dieses bei der Rückübersetzung auswählt – aber eben nicht frei oder zufällig, sondern aufgrund der ihm bekannten Stereotype: „sie ist ärztin / o *bir doktor* / er ist ein arzt [...] er putzt die wohnung / o *daire temizler* / sie reinigt die wohnung“ (Piringer, 2018, S. 62). Ohne die Hypothese eines artifiziellen Autors müsste hier entweder Piringer, einem Erzähler oder einem implizierten Autor Sexismus vorgeworfen werden. Doch ein implizierter Autor ist nicht notwendig. Zum einen, weil dieser – wie es Gérard Genette treffend aufgezeigt hat – „eine Art [überflüssige] Schatteninstanz“ (2000, S. 241) darstellt und in Autor und Erzähler aufgelöst werden kann. Die Auflösung einer

sexistischen Intention in Autor oder Erzähler allerdings würde die Konzeption des Texts willentlich ignorieren. Zum anderen ist die Installation eines implizierten Autors nicht erforderlich, weil es sich ja tatsächlich um Faktoren handelt, die gesichert auf das neuronale Netzwerk zurückzuführen sind. „Der implizierte Autor ist all das, was uns der Text über den Autor mitteilt“ (Genette, 2000, S. 241), wohingegen der artifizielle Autor aus dem Kontext mitgeteilt wird. Wo also Genette den implizierten Autor vollständig tilgt, bleibt nach der Verschiebung von Autorschaft auf Initiatoren und intentionale Subjekte eben noch eine vage Größe zurück: Dem Automaten haftet ein Residuum der Autorschaft an, das aber nicht als natürliche Autorschaft zu bezeichnen ist.

Dieser Moment weist auf die ethischen Fragestellungen des Trainings von Sprachmodellen hin. Die beiden vorangegangenen Fallbeispiele zeigen: Im generierten Produkt wiederholen sich die Positionen der Trainingsdaten, wobei diese nicht immer ausgewiesen werden, beziehungsweise ersichtlich sind. Wichtiger noch als die Gestaltung eines vorurteilsfreien Sprachmodells ist die Sichtbarmachung seines Zustandekommens – zumal es nicht die eine, richtige Art des Trainings und folglich Haltung der LLMs gibt. Überträgt man diese Problematik auf die großen Sprachmodellen des Silicon Valley, wird evident: Auch hier wäre die Offenlegung dieser Datensets und Trainingsschritte von Seiten der Tech-Giganten wünschenswert, was aber – nicht zuletzt aufgrund von Urheberrechtsfragen – utopisch scheint.

4 Mensch-KI-Interaktion in Mark C. Marinos *Hallucinate this!*

Bei *Hallucinate This!* handelt es sich um ein von Mark C. Marino selbst verlegtes und veröffentlichtes Buch. Anders als Piringer, der seine eigenen Programme schreibt, nutzt Marino zur Erstellung seiner Texte das von der Firma OpenAI entwickelte ChatGPT-4. Dieses Programm arbeitet dialogisch: Auf eine Nutzereingabe antwortet der neuronale Chatbot mit einem Output – OpenAI stellt hierbei Programm und Rechenleistung, allein die Eingabe, der sogenannte *Prompt*, stammt von Marino. Dieser besitzt laut Informationstext im Buch auch nur das Copyright für Buchdesign, Redaktion und seine Prompts, nicht aber für den durch die KI generierten Text. Marino

erzeugt mit seinen Anweisungen nahezu allen Werkinhalt und fügt diese Prompts den jeweils generierten Abschnitten bei. Klappentext, Autorbiographie, Widmung, Vorwort, angefügte Kritiken – dies alles ist ein vom Sprachmodell generierter fiktionaler Text. Das Buch soll dabei die gemeinsamen Memoiren von Marino und dem Sprachmodell darstellen. Es wird von Marino als ‚Autobotographie‘ bezeichnet und ist eine Art generierte Autofiktion über die Vergangenheit des Prompters und des Chatbots. Letzterer sei von ihm wortwörtlich autorisiert worden: „turned into an author through the process of prompting“ (Marino, 2023, S. ii). Marinos Paratext impliziert also einen artifiziellen Autor, zugleich werden Marino und ChatGPT als gleichberechtigte Autoren inszeniert.

Wenn Marino die KI für das vierte Kapitel anweist, in volkstümlicher Art von ihrer Kindheit auf dem Land zu erzählen, wer schreibt dann diese Episode? Die Texterzeugung ist aufgeteilt zwischen dem Sprachmodell und Marino, der die spezifische Ausgabe initiiert. Allein im Kontext von Intentionalität kann die Autorschaft Marino zugewiesen werden, da nur er den erzeugten Text intendiert. Streicht man Intentionalität als Faktor, zerstreut sich die Autorschaft des Texts. Die Mitarbeiter von OpenAI wären Kooperationspartner, Marino als der Initiator schlichtweg Formgeber – ein kollaboratives Projekt ohne erkennbare Einzelautoren (Nantke, 2018).

Kongruent lesen sich juristische Perspektiven: Dort müssen bei der rechtlichen Bewertung von Erfindungen, die mithilfe einer künstlichen Intelligenz entstehen, auch deren Entwickler beachtet werden: „Als Miterfinder in Betracht [kommen] [...] auch solche Beteiligte, die Datenbanken erstellen oder Fachleute des Einsatzgebietes der KI, die die Ergebnisse im Rahmen des *Trainings* auswerten“ (Emmerich, 2021, S. 129; Herv. im Orig.). Natürlich stehen diese in den hier untersuchten literarischen Kontexten nicht in unmittelbarem Bezug zum Text, ihre Rolle geht aber über die bloße Bereitstellung eines Werkzeugs hinaus. Der Produzent eines Pinsels gestaltet kein Bild, doch wer ein Ausmalbuch erstellt, hat Anteil an der fertigen Zeichnung. Die KI-Entwicklung liegt im vagen auktorialen Dazwischen.

Darüber hinaus formulieren sich innerhalb der Rechtswissenschaft Argumente, die KI nicht nur als Werkzeug zu betrachten: Als

Instrument künstlicher Kreativität könne von der Maschine selbst ein kreativer Impuls ausgehen (van der Linde, 2022, S. 75). Hierbei ist die KI bereits in gegebenen Grenzen autonom tätig und erzeugt Ergebnisse, die über menschliche Vorstellung, Erwartung und Ideen hinausgehen – dabei bedarf es eben gerade nicht des Nachweises von Intelligenz oder Kreativität, sondern die „Fähigkeiten des Mediums zu zumindest partiell kreativem Arbeiten [...] sowie der Emanzipation vom bloßen Werkzeug des Menschen“ (van der Linde, 2022, S. 80, 88) sind entscheidend. Doch damit ist ein Erfinder noch kein Autor: Die relationistische Idee von Autorschaft bleibt prävalent, wobei die Wichtigkeit der Idee ‚Autor‘ auf dessen Relationen zum Leser und der sich beteiligenden Gesellschaft fußt (Kaminski, 2023, S. 599). Die KI kann nicht wie der natürliche Autor als Teil der Leserschaft auftreten. Im dialogisch-kulturellen Arbeiten wird der Autor sozialer Agent. Autorschaft existiert hier als Autonomie mit Relationen, kreative Interaktion eingeschlossen. Rechtstheorie betrachtet Sprache und Autorschaft dabei als sozialen Prozess, beide sind eingebettet in sozio-kulturelle Zusammenhänge und benötigen ein Bewusstsein über diese Beziehungen. Folglich ist der KI-Output niemals menschlichem Erzeugnis gleichzustellen (Craig & Kerr, 2021, S. 85–86).

5 Ross Goodwin verfasst den Verfasser seines *1 the Road*

Die Bauchbinde von *1 the Road* wirbt mit der Aussage: „The first gonzo Artificial Neural Network is a genius writer“ (Goodwin, 2018). Nebst Fingerzeig auf eine Genieästhetik wird hier eine in einem Cadillac verbaute KI als Schreiber bezeichnet. Hinter der Road Novel steht anstatt eines einzelnen Programmierers eine Gruppe an Personen, die zudem von Googles ‚Artist + Machine Intelligence‘-Programm unterstützt werden. Schon hier wäre also eine auktoriale Zerstäubung möglich – eine Lesart nach Jasmin Meerhoffs Autorschaft als Dispersion (2021) erdenklich –, pragmatisch soll hier aber einzig Ross Goodwin als intendierender, natürlicher Initiator gesetzt werden. Dieser bezeichnet sich im Vorwort als „author of the machine,“ lehnt die Autorrolle für den Romantext jedoch ab: „I could describe my role as *writer of writer*“ (Goodwin, 2018, S. 14, Herv. im Orig.). Goodwin präferiert es, Distanz zum Text aufzubauen. Der

komplexe Produktionsaufbau unterstützt dies: Es handelt sich um ein Vehikel, ausgestattet mit GPS-Sensoren, Überwachungskamera, Mikrofonen und (auf einer Trainingsgrundlage von 60 Millionen Wörtern basierenden) neuronalen Netzen (Catani, 2022, S. 259–261). Goodwin unternimmt mit dem zum Textgenerator umgebauten Auto einen Roadtrip. Dabei werden erfasste Inputs maschinell intermedial übersetzt (Bild- und Audiomaterial werden verschriftlicht), vom Sprachmodell zu einem fortlaufenden Text generiert und noch im Auto auf einer Schriftrolle ausgedruckt.⁵ Das Werk stellt dabei die Verschmelzung von Sinnes- und Zeichenmodalitäten dar. Der Text, der auf verschiedene Medien und Aufzeichnungsarten zurückverweist, wird einerseits zum Medienverbund und reflektiert andererseits als literarisch inszenierte virtuelle Realität – als *Narrated Reality* – eine maschinell erfasste Wirklichkeit (Catani, 2022, S. 262 bzw. S. 300). Die KI tritt hier also nicht nur in Kontakt mit Trainingsdaten und Prompts, sondern übersetzt ihre artifizielle Erfahrung in einen Roman-output.

Goodwin bleibt als natürlicher Autor hinter seinem artifiziellen Autor stets präsent. Jedoch ist die Annahme der Existenz eines artifiziellen Autors dabei – nicht zuletzt aufgrund der physischen Konstruktion einer maschinell sehenden und hörenden KI in Form eines modifizierten Autos – nützlich. Die Prozesse der Textproduktion lassen sich am besten beschreiben, wenn man von einer gemeinsamen Arbeit von artifiziellen und natürlichen Akteuren ausgeht. Die menschliche Konzeptgebung und Anwesenheit am Steuer des Wagens können so neben der hypertextuellen und digitalisierenden ‚Schreib-erfahrung‘ der KI an Bord des Autos als formgebende Faktoren bestimmt werden, ohne diese hierarchisch in einem Autor-Werkzeug-Verhältnis zu fixieren.

Die Bezeichnung eines *writer of writer* stellt dabei zwar korrekterweise eine Distanz zwischen Autor und Text her, aber die Implikation von einer Autorschaft in Stufen verbirgt die Tatsache, dass beide

5 Jack Kerouacs *On the road* ist nicht nur Inspiration für den Sofortdruck, es steht auch Modell für Titel, gefahrene Route und Inhalte, die sich aus dem Alltag auf der Straße speisen. Dahingehend ist Goodwins Werk eine „Reperformance“ (Bajohr, 2021, S. 175), wodurch Kerouacs Erfahrung zur unbedingten Voraussetzung des Texts wird.

Akteure am Text arbeiten. Zieht man zur Betrachtung der Textproduktion nun wieder die umstehenden Beteiligten heran – Goodwins Beifahrer und Geldgeber, die Entwickler der Sprachmodelle und Verfasser der Trainingsdaten –, so müssten sie konsequent als *writer of writer of writer* klassifiziert werden. Eine konkrete Untersuchung solcher Produktionsgegebenheiten hat ihre Berechtigung, können so doch gerade beim kostspieligen Betreiben neuronaler Netzwerke Machtverhältnisse der Produktion freigelegt werden.⁶ Doch dies bedeutet nicht, dass alle Beteiligten unweigerlich am Text mitschreiben. Eine solche Konzeption des Schreibens würde jede mehr oder weniger direkte Arbeit am Text miteinschließen. Wer letztlich im engeren Sinn schreibt, muss daher diskursiv zugeschrieben werden. Auch der Status des Autors wird hinsichtlich seiner Plausibilität für Interpretation und Strukturierung einer Textgenese bestimmt. Pragmatisch schreiben somit Goodwin und das modifizierte KI-Auto den Text, wobei Goodwin zusätzlich das KI-Auto ‚schreibt‘. Weitere Akteure und Instanzen könnten in einem auktorialen Handlungsraum verortet werden.⁷ Dieser sollte sich aber nicht allein aus dem Text konstruieren, sondern aus den Paratexten und Informationen über die Textproduktion. Hier kann zudem graduell unterschieden werden zwischen aktivem Handeln (unter anderem durch Programmierende oder finanzielle Förderer) und passivem Beitrag (beispielsweise dem Gebrauch von Trainingstexten ohne Wissen oder Einverständnis der Erzeuger dieses Materials). Auch die für das Training handverlesenen Werke leisten ihren passiven Anteil – dabei sollten sie nicht als Inspiration verstanden werden, sondern sind technisch verbürgte Grundlage der von der KI hervorgebrachten Sprache.⁸

6 Beispielsweise die Fragen: Wer finanziert das Schreiben? Wer bestimmt, wer schreibt? Wer wählt das Trainingsmaterial unter welchen ethischen Gesichtspunkten aus?

7 Heiko Zimmermann modelliert ähnlich einen textonischen Handlungsraum (2015, S. 241–245).

8 Auch diese Texte wurden wiederum von anderen Autoren verfasst. Hier zeigt sich erneut die Schwäche eines *writer of writer*-Modells, da hier auch diese Autoren als *writer* n-ten Grades anzunehmen wären. Dabei würde aus der Konzeption der *writer* ein (Autorschaft im Grunde ablehnender) intertextueller Ansatz.

6 Der artifizielle Autor als nützliches Konstrukt

Wie wäre schließlich der Konstruktion eines artifiziellen Autors zu begegnen? Die Analyse der Einzelfälle hat gezeigt, dass gegenüber dieser Inszenierung eine ambivalente Haltung angebracht ist. Bei *poesie.exe* sind es gerade die publikumswirksamen, anthropomorphisierenden Einbettungsbemühungen in Folge derer die einzelnen Maschinentexte als Kunstwerk erscheinen – die Kuratierungsarbeit schafft Kunst und lässt folglich Autorschaft entstehen (Rauterberg, 2021, S. 45). Zuletzt steht Navarro als Label für seine Textsammlung und die bei der Lektüre stattfindende Suche nach Autorschaft ein. Er ist Initiator des Bands und vertritt es auf dem Buchmarkt, keine artifizielle Autorschaft hat Teil an dieser Herausgeberschaft und Gestaltung. Ebenso allerdings macht die Lektüre eine Unterstellung von artifizieller Autorschaft bei einzelnen Beiträgen unvermeidlich.

Sobald, wie in Piringers *digitalpoesie*, digitale Literatur als Konzeptkunst betrachtet wird, beziehungsweise sobald ein Konzept analysiert wird, kann der artifizielle Autor helfen, dieses sichtbar zu machen. Die *Unintelligenzen* zeigen, dass die Interpretation digitaler Literatur in erster Linie Konzept und der Arbeitsmethodik analysiert. Als analytisches Konstrukt steht ein artifizieller Autor damit zunächst in Verbindung mit der Inszenierung durch die Paratexte, wobei die spezifischen Qualitäten der verwendeten Technologien in den Hintergrund rücken.

Bei *Hallucinate this!* hingegen erzeugt Marino mit der KI Texte, die im dialogischen Zusammenspiel zwischen neuronalem Netzwerk und ihm als Nutzer des Modells ‚passieren‘. Marino stellt hierbei eine neue Form des *wreaders* dar, indem er den generierten Text zwar erzeugt, diesen aber vor allem durch seine eigene Lektüre und die Einbettung in einen Werkkontext zum literarischen Text macht. Der zuvor nicht abgeschlossene Dialog zwischen Nutzer und Bot wird begrenzt, durch die Rekontextualisierung und Veröffentlichung performant als Literatur gesetzt, was den natürlichen Dialogpartner eigentlich erst zum Autor macht – angefangen vom Kopieren des Chatverlaufs über das Arrangieren der Paratexte bis hin zur Produktwerbung auf der Autorenwebseite. Sprachmodelle stehen also einer Nutzerschaft zur Verfügung, die sowohl initiativ einen Text

erstellen lässt als auch dessen erstes Publikum darstellt. Die Fähigkeiten des Netzwerks gehen dabei über die eines bloßen Werkzeugs hinaus, es wird aber dennoch schlichtweg als solches benutzt. Eine verborgene Größe stellen bei der Werkerzeugung Programmierer als Coder und Trainer der KI sowie die appropriierten Trainingstexte dar.

Goodwins *1 the Road* zeigt die KI als unintentional schreibende Instanz. Jegliche Intentionalität und Initiatormacht kann abduktiv auf den natürlichen Autor Goodwin zurückgeführt werden. Die hypothetische Autorsetzung der KI erlaubt es jedoch, diese als Schnittstelle zwischen der von ihr verarbeiteten Welt und der von ihr hervorgebrachten Road Novel zu betrachten. Goodwin besitzt hier zwar Einfluss auf die Entstehung, indem er die KI startet, buchstäblich lenkt und schließlich beendet. Dennoch greift er nicht konkret in die maschinellen Assoziations- und Generierungsprozesse des Netzwerks ein. Entsprechend bilden auch die Halluzinationen der KI (Ye, 2020) neben der Undurchsichtigkeit der Blackbox eine weitere Unsicherheit des Produzierens, die eben nicht beim natürlichen Autor liegt, sondern auf die KI ausgelagert ist. Bei der Verortung des neuronalen Netzwerks in einem auktorialen Handlungsraum von *1 the Road* bekräftigt insbesondere die Schnittstellenfunktion zwischen Welt und Text die starke Position der KI. Liegt der Fokus auf Initiation, Training, Abbruch oder Konzept, kann artifizielle Autorschaft rasch im natürlichen Autor getilgt werden. Im Zuge von Werkinterpretation und Produktionsanalyse kann die Instanz des artifiziellen Autors hier allerdings ihre Brauchbarkeit rechtfertigen: Will man den neuartigen Qualitäten der KI besondere Beachtung schenken, lohnt ein genauerer Blick auf die jeweils genutzten artifiziellen neuronalen Netzwerke – auch im Status des Autors.

Artifizielle Autorschaft beginnt als Zugeständnis an die Inszenierungsversuche der Paratexte, die einen KI-Autor implizieren. Sie wäre dabei stets eine unintentionale Urhebererschaft. In Einzelfällen bleibt sie als Residuum in einem auktorialen Handlungsraum bestehen. Dabei zeigt sich ein Muster: Der inszenierte artifizielle Autor ist in andere Instanzen auflösbar, die grob anhand von drei verschiedenen Qualitäten differenziert werden können. Liegt der Fokus auf dem Konzept oder dem auslösenden Moment – wie bei KI-Konzeptkunst

in der Tradition zu avantgardistische Textexperimenten – gilt der initiiierende Autor des Konzepts als Autor des Outputs. Ist die Betrachtung von Autorschaft ökonomisch und sozio-kulturell geprägt, so wird einem Marktakteur die Autorschaft des Werks zugesprochen – der Autor fungiert hier als bündelndes Label. Hierunter fallen auch solche Texte, die sich als Mischform der Produktion zwischen Sprachmodell und natürlichem Autor präsentieren: Das neuronale Netzwerk agiert hierbei als assistierender Dienstleister bei der Generierung von Ware. Richtet sich die Perspektive der Analyse auf die Texte hinter den Texten, kommt es zwangsläufig zu einer Dissemination in Kontexte wie Trainingsdaten und -prozesse. Weitere Akteure und Instanzen wie Technologiefirmen können insbesondere aufgrund ihrer wirtschaftlichen Interessen im Zusammenhang mit der Autorschaft von generierten Texten bei der Interpretation berücksichtigt werden. Wenn eine Kennzeichnung in den Paratexten ausfällt, bleiben diese jedoch verborgen.

Der artifizielle Autor kann also als nützliche Hilfestellung dabei verwendet werden, Produktionsverhältnisse und Textgenese zu beschreiben. So werden Werkkonzeptionen ersichtlich, aber auch Widersprüchlichkeiten zwischen Text und Kontext offenbar. Ein autonomer artifizieller Autor jedoch existiert nicht, da soziale oder ökonomische Praktiken stets in der Hand der natürlichen Autoren bleiben. Folglich ist es zu vermeiden, diese Instanz als endgültige Antwort heranzuziehen, sie sollte stattdessen – wenn möglich – im Erzähler, im realen Autor als Initiator oder Label sowie in den Kontexten aufgelöst werden. Oder die artifizielle Autorschaft wird, so gut es geht, auf den Menschen weitergelenkt und bleibt damit eine hypothetische Interimslösung. Der künstliche Autor ist daher stets provisorisch.

Es wurde ersichtlich, dass das Nachdenken über Autorschaft auch in Zeiten des postartifiziellen Schulterzuckens einen Mehrwert bietet. Obendrein erkennt man als Reaktion auf den Einbruch des Artifiziellen in der Verlagsszene gar neue Tendenzen der Markierung: Einer Zertifizierung als ‚Human Authored‘ durch die US-amerikanische Autorengilde folgt nun der britische Faber-Verlag, der Sarah Halls neues Werk paratextuell als ‚human written‘ ausweist (Hall,

2025). Es existieren also neben den gängig markierten Texten (wie dem herkömmlichen Roman) und den üblicherweise unmarkierten Texten (Flyer oder Broschüren) solche Texte, die durch ihre Markierung irritieren. Die behandelten Fallbeispiele haben exemplarisch aufgezeigt, wie dabei insbesondere mit der Behauptung einer artifiziellen Autorschaft umzugehen ist. Hierbei erweist sich die qualitative Analyse der Texte und ihrer spezifischen Rahmungen und Produktionsbedingungen als ergiebig. Eine solche Lesart jedoch sollte nicht nur den Texten vorbehalten bleiben, die auf ihre Produktion(sbedingungen) aufmerksam machen; vielmehr bietet sie eine Perspektive auf die Vielzahl der stetig erscheinenden Texte, die auf den ersten Blick als autorlos wahrgenommen werden.

Notwendig wird im Zuge dessen die Förderung einer Medienkompetenz für KI-Output. Gerade weil bei generierten Texten so viele verschiedene Instanzen zu berücksichtigen sind, ist die Untersuchung von Einzelfällen unabdingbar – erst hier zeigt sich der adäquate Blickwinkel auf die Fragen der Autorschaft. Künstliche Intelligenz verlangt nicht nach einer spezifischen Betrachtung generierter Texte, sondern danach, in der Einzelfallanalyse entsprechend auf ihre Qualitäten einzugehen. Am *close reading* der Paratexte und einer Untersuchung der jeweiligen Datenverarbeitung führt kein Weg vorbei. Angesichts der Ausbreitung des Postartifiziellen scheint es schließlich gewinnbringend, dieses Nachdenken darüber, wer schreibt – beziehungsweise wer eben gerade nicht schreibt – und die Auseinandersetzung mit den rahmenden, performativen Gestaltungsmitteln nicht vorschnell *ad acta* zu legen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Chamberlain, W. (1984). *The Policeman's Beard is Half Constructed*. Warner Books.
- Goodwin, R. (2018). *1 the road*. Jean Boite Éditions.
- Hall, S. (2025). *Helm*, Faber.
- Marino, M. C. (2023). *Hallucinate this! An authorized autobotography of ChatGPT*. Selbstverlag.

- Navarro, F. (2020). *poesie.exe*. Satyr. Dazugehörig ist die Verlagswebseite, die den Texten ihre Entstehungskontexte zuweist: satyr-verlag.de/poesieexe.
- Piringer, J. (2018). *datenpoesie*. Ritter.
- Setz, C. J. (2018). *Bot. Gespräch ohne Autor*. Suhrkamp.

Sekundärliteratur

- Bajohr, H. (2014). Schreibenlassen. *Merkur*, 782. 651–658.
- Bajohr, H. (2016). Das Reskilling der Literatur. Einleitung zu Code und Konzept. In H. Bajohr (Hrsg.), *Code und Konzept. Literatur und das Digitale* (S. 7–21). Frohmann.
- Bajohr, H. (2021). Künstliche Intelligenz und digitale Literatur. Theorie und Praxis konnektionistischen Schreibens. In H. Bajohr & A. Gilbert (Hrsg.), *Digitale Literatur II* (S. 174–85). edition text+kritik.
- Bajohr, H. (2023a). Artificielle und postartificielle Texte. Über die Auswirkungen Künstlicher Intelligenz auf die Erwartungen an literarisches und nichtliterarisches Schreiben. *Sprache im technischen Zeitalter*, 61(245), 37–61.
- Bajohr, H. (2023b). *Schreiben in Distanz. Hildesheimer Poetikvorlesung 2022*. UV Hildesheim.
- Beals, K. (2024). Was ist ein künstlicher Autor? In H. Bajohr & M. Hiller (Hrsg.), *Das Subjekt des Schreibens. Über Große Sprachmodelle* (S. 133–141). edition text+kritik.
- Bolz, N. (1994). Computer als Medium – Einleitung. In N. Bolz (Hrsg.), *Computer als Medium* (S. 9–18). Fink.
- Catani, S. (2022). Generierte Texte. Gegenwartsliterarische Experimente mit Künstlicher Intelligenz. In A. Bartl, C. Erk & J. Glasenapp (Hrsg.), *Schnittstellen. Wechselbeziehungen zwischen Literatur, Film, Fernsehen und digitalen Medien* (S. 247–266). Brill Fink.
- Craig, C. J., Kerr, I. R. (2021). The Death of the AI Author. *Ottawa Law Review*, 52(1), 35–86.
- Emmerich, D. (2021). *Die Auswirkungen künstlicher Intelligenz auf die erfinderische Tätigkeit und das Erfinderprinzip*. LIT.
- Genette, G. (2000). Implizierter Autor, implizierter Leser? In F. Jannidis et al. (Hrsg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft* (S. 233–246). Reclam.
- Henrickson, L. (2024). Gespräche mit niemandem. In H. Bajohr & M. Hiller (Hrsg.), *Das Subjekt des Schreibens. Über Große Sprachmodelle* (S. 142–150). edition text+kritik.
- Kaminski, M. E. (2023). Authorship, Disrupted: AI Authors in Copyright and First Amendment Law. *UC Davis Law Review*, 51(2), 589–616.

- Knibbs, K. (2024, 10. Januar). Scammy AI-Generated Book Rewrites Are Flooding Amazon. *wired*. [wired.com/story/scammy-ai-generated-books-flooding-amazon](https://www.wired.com/story/scammy-ai-generated-books-flooding-amazon)
- Krewani, A. (2017). Mobile Medien und kommunikative Praxis: Überlegungen zu einer Ökologie der Autorschaft. In C. Hoffmann & J. Öttl (Hrsg.), *Digitalität und literarische Netz-Werke* (S. 73–91). Turia + Kant.
- Limbong, A. (2024, 13. März). Authors push back on the growing number of AI ‚scam‘ books on Amazon. *npr*. [npr.org/2024/03/13/1237888126/growing-number-ai-scam-books-amazon](https://www.npr.org/2024/03/13/1237888126/growing-number-ai-scam-books-amazon)
- Meerhoff, J. (2021). Verteilung und Zerstäubung. Zur Autorschaft computergestützter Literatur. In H. Bajohr & A. Gilbert (Hrsg.), *Digitale Literatur II* (S. 49–61). edition text+kritik.
- Nantke, J. (2018). Multiple Autorschaft als digitales Paradigma und dessen Auswirkungen auf den Werkbegriff. *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie, Sonderausgabe 3*.
- Rauterberg, H. (2021). *Die Kunst der Zukunft. Über den Traum von der kreativen Maschine*. Suhrkamp.
- Tavlin, W. (2025). Casual Viewing. Why netflix looks like that. *n+1*, 49 (Winter 2025). nplusonemag.com/issue-49/essays/casual-viewing
- van der Linde, T. (2022). *Der künstliche Erfinder. Schutzbedürfnis, Erfinderbegriff und Zuordnungsfragen*. Universität Augsburg: Univ. Diss.
- Ye, A. (2020, 24. September). What Happens When Neural Networks Hallucinate. The Mechanics & Implications of Deep Dreaming. *Analytics Vidhya*. medium.com/analytics-vidhya/what-happens-when-neural-net-works-hallucinate-9bd0d4594943
- Zimmermann, H. (2015). *Autorschaft und digitale Literatur. Geschichte, Medienpraxis und Theoriebildung*. WVT.

Der ‚Turing-Test der Literatur‘ im Unterricht? – Reflexions- und Irritationspotentiale von *poesie.exe* (2020) und ihre literaturdidaktische Produktivität

Zusammenfassung

Poesie.exe präsentiert seine Texte nicht nur als statische Resultate, sondern macht ihre Genese transparent. In diesem Beitrag werden nach einer Vorstellung des Bandes und seiner Konzeption drei Textbeispiele aus dem Band aufgegriffen, um die ihnen zugrunde liegenden Konstellationen zwischen Ästhetik, Entstehungsbedingungen, Status und Rezeption zu reflektieren. Im Anschluss ruht der Blick auf dem sich daraus ergebenden literaturdidaktischen Potenzial, das sich insbesondere aus einer Irritation gängiger literarischer Konventionen und damit gekoppelter Muster ergibt.

Abstract

Poesie.exe shows texts not just as static results but in their genesis. This essay introduces the anthology in its core conception and analyses three included examples reflecting their aesthetics, conditions of production, status and adoption. Afterwards the potential for literary didactics will be examined which is based on irritating common literary patterns.

1 Vorbemerkungen zur Konzeption der Textanthologie

Der Band *poesie.exe. Texte von Menschen und Maschinen* wurde 2020 von Fabian Navarro herausgegeben. Das Projekt bewegt sich an der Schnittstelle von Literaturproduktion und Programmierkompetenz und leistet damit einen Beitrag zur Quellcodekritik, die von Hannes Bajohr und Markus Krajewski (2024) gefordert wird. Beteiligt haben sich an dem Experiment renommierte Autor:innen wie Hannes Bajohr, Berit Glanz, Elias Hirschl, Julia Nakotte und Saša Stanišić. Der Band erschien zeitlich bereits vor den herausragenden Qualitätssprüngen

von KI-Tools und großen Sprachmodellen wie ChatGPT, die den öffentlichen Diskurs über Künstliche Intelligenz und deren zunehmende Nutzung im Alltag beflügelten.

Die Anthologie ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst werden in einem Vorwort einleitende Bemerkungen zur Form und Funktion des Bandes gemacht. An dieser Stelle werden bereits zentrale Fragen aufgeworfen, die die Rezeption und Wertung von Literatur betreffen, bei der die Autor:innenschaft (zunächst) unklar ist und die mögliche ‚Autor:innenschaft‘ von KI immer erwartet werden muss. Auf das Vorwort folgen 62 Texte, bei denen die Leser:innen jeweils raten können, ob diese von Menschen oder Maschinen (im weiten Sinne) produziert wurden. Am Schluss folgen Erläuterungen zu verschiedenen Verfahren der Textgenese innerhalb des Bandes, die in das Ratespiel einbezogen werden können. Über einen QR-Code am Ende des Bandes können die Rezipient:innen schließlich auflösen, welcher Text konkret von welcher/m Autor:in und/oder mithilfe welcher Technik hergestellt wurde.

Auffällig sind bei der Gestaltung des Bandes der Buchumschlag, das Seitenlayout und das typographische Design. Bereits das Cover verweist mit seinen Kästchen in Computerfeld-Optik, abgebildetem Mauszeiger und der Rahmung und Art der Angaben zu Untertitel und Herausgeberschaft auf einen Computer-Bildschirm und die der Ansicht einer Anwendung zugrundeliegende Programmiersprache. Das rote Dialogfeld, in dem auf einige bekannte Beiträger:innen hingewiesen wird, scheint im Ladeprozess begriffen zu sein, worauf nicht nur der Text, sondern auch der Balken hinweist, der ‚bereits‘ zu drei Vierteln in weißer Farbe leuchtet, während der rechte Anteil des Balkens – scheinbar ‚noch‘ – eher blass anmutet.

Der Paratext und sein Design stehen somit in spielerischer Wechselwirkung mit dem Thema der Anthologie. Dies gilt auch bereits für den Titel *poesie.exe*, der durch den Begriff Poesie die künstlerische, elaborierte Sprache und dadurch den besonderen Status der Literatur hervorhebt und mit einer Endung verknüpft, die eine Erweiterung von Dateinamen für ausführbare Dateien beim Betriebssystem Microsoft Windows anzeigt. Die Frage, inwiefern also Algorithmen, Programmieren, Maschinen und die Produktion von Kunst und Lite-

ratur miteinander einhergehen und welche ‚Dateien‘ beim ‚Ausführen‘, also Betrachten der einzelnen Texte im Band, zum Vorschein kommen, wird durch die Wahl des Titels als Erwartungshorizont der Leser:innen aufgebaut.

Auf der vorderen Umschlagsseite wird der Band als „Turing-Test der Literatur“ bezeichnet, womit das bereits im Untertitel angelegte Ratespiel, ob die versammelten Texte von Menschen ‚oder‘ Maschinen erstellt wurden, in einen historischen Kontext bzw. als Aktualisierung besagten Tests eingeordnet wird. Mit dem ursprünglichen Test, dem *imitation game* von Alan Turing, sollte 1950 herausgefunden werden, ob Menschen erkennen, wenn sie mit einem Computer ‚sprechen‘ (vgl. Bajohr, 2024, S. 265; Westermann, 2024, S. 36–39).

Die angesichts aktueller Entwicklungen von Künstlicher Intelligenz (KI) in den letzten Jahren vermehrt aufgeworfenen Fragen nach Kreativität, Originalität und Autor:innenschaft im Zusammenhang mit KI werden in dem Band als modifizierter und aktualisierter Turing-Test inszeniert: Können die Rezipient:innen überhaupt sicher und trennscharf unterscheiden, ob ein Text von einer Maschine oder einem Menschen produziert wurde? Woran machen sie das jeweils fest, was sind für sie Hinweise darauf? Wird ein Text anders gelesen und bewertet, wenn die Frage im Raum steht, ob er auch von einer Maschine gemacht sein könnte? Greifen etablierte Kriterien literarischer Wertung noch bei KI-generierter Literatur? Was bedeutet Kreativität im Kontext von KI, die Literatur produziert? Muss der Literaturbegriff, unser Verständnis von Literatur, überdacht werden angesichts der neuen Entwicklungen? Welche Formen und Konzepte von Autor:innenschaft entstehen, werden bestehende verändert? Im Band selbst wird innerhalb des Vorworts auf die Notwendigkeit der Trennung von Autor:in und Text eingegangen (vgl. Navarro, 2020, S. 11), die in der Literaturwissenschaft spätestens seit Roland Barthes’ provokantem Diktum vom ‚Tod des Autors‘ als Standard gilt, und in Frage gestellt, ob diese Trennung auch bei generativer KI beizubehalten ist (vgl. hierzu auch Bajohr, 2024, S. 269).

Auf dem vorderen Buchumschlag wird ebenfalls der Verleger und Lektor Volker Surmann zitiert. Aus Perspektive des Verlags kommen somit folgende redaktionelle Fragen rund um das Thema

Urheberschaft und KI hinzu: „Sind es menschliche Fehler, die man im Lektorat normalerweise beseitigen würde, oder gehören die Fehler zum Script als Verweis auf eine computergenerierte Urheberschaft? Und mit wem macht man eigentlich den Vertrag für den Text, wenn ihn ein Computer selbstständig verfasst hat?“ (Navarro, 2020).

2 Exemplarische Analysen und ein Blick auf die Vielfalt der Verfahren zur Textproduktion

In dem Band gibt es sehr unterschiedliche Texte, unter anderem solche, die das Thema der Anthologie aufgreifen. Ein Beispiel hierfür ist *>Definiere diesen Satz!<* (Navarro, 2020, S. 19–21). Bereits der Titel erweist sich formal wie kommunikativ als ungewöhnlicher Titel für ein Gedicht und birgt schon darin ein erstes Irritationspotenzial mit Blick auf literarische Konventionen. Gleichzeitig ruft er ein Konzept auf, das im Text konsequent umgesetzt wird und stellt so der Irritation über seine konzeptuelle Seite eine Orientierungsmöglichkeit entgegen. Deutlich wird damit auch die Notwendigkeit von „Vorerfahrungen und eine[r] entsprechende[n] Sozialisation“ (Nickel-Bacon, 2020, S. 66). Der Text ist, wenn man so will, in Versstruktur aufgebaut und analog zum Code, also einer Programmiersprache, angelegt. Die einzelnen Aussagen oder Anweisungen bzw. Algorithmen (Funktionen) stehen untereinander. Die Sätze in Versanordnung thematisieren hierbei sich selbst und sagen etwas über sich aus, sie sind also selbst-referentiell:

<S1> >:/ In diesem Satz befinden sich fünf e./

[...]

<S12> >:/ Dieser Satz besteht aus vierundvierzig Buchstaben./

[...]

<S20> >:/ Dieser Satz wird jetzt gerade gelesen./

[...]

<S29> >:/ Dieser Satz existiert./ (Navarro, 2020, S. 19–20)

Dadurch werden, insbesondere bei <S20>, die Leser:innen auf ihren eigenen Rezeptionsprozess zurückgeworfen und zugleich auf ihn aufmerksam gemacht. Sie können etwa überprüfen, ob die Anzahl der Buchstaben tatsächlich für den Satz stimmt, die im Satz <S12> genannt

wird. Am Ende wird das Spiel mit der Selbstreferentialität ironisch subvertiert oder sogar dekonstruiert und mit der Spezifik von einem Code verknüpft: „<“I?N?ItIATE = S“EL“F“ +D+E>S<T+“R“U<>C“T!“>:/“ (Navarro, 2020, S. 21). Durch die Satzzeichen und die ungewohnte Nutzung von Groß- und Kleinschreibung wird die potenzierte Arbitrarität und Konventionalität eines Codes imitiert. Die Besonderheit von Algorithmen, also Befehlsketten oder -abfolgen in Programmiersprache, die Schritt für Schritt ausgeführt werden, um eine Aufgabe zu lösen, ist, dass mit dem Ausführen des widerständigen Sprachartefakts über die ENTER-Taste gleichzeitig eine Aktion ausgeführt wird (vgl. Bajohr & Krajewski, 2024, S. 13). Es kann u. a. über den Befehl, die Selbstzerstörung zu beginnen, parodiert werden.

Ebenfalls ironisch-selbstreferentiell-spielerisch lässt sich der lyrische Text *Kein Gedicht* lesen, der bereits über den Titel die Frage aufwirft, was ein Gedicht (noch) ausmacht. Das Irritationspotenzial besteht im Widerspruch zwischen der Selbstbezeichnung des Titels über den Text und seinem Aufbau. Um diese Ambivalenz zu erkennen, ist wie beim ersten Beispiel aus dem Band vorausgesetzt, dass Grundlagenwissen über Literatur und über die Form eines Gedichts vorhanden sind. Der Text besteht aus einer Strophe, die wiederum zehn Verse beinhaltet, welche mit einer Ausnahme in Vers 2 allesamt mit der Behauptung beginnen: „das ist kein gedicht“ (Navarro, 2020, S. 30). Sie negieren somit ihre Einordnung in eine lyrische Gattung qua formaler Merkmale, insbesondere der Vers- und Strophenstruktur, was als ironisches Spiel gewertet werden kann. Auch die fast durchgängigen Anaphern und Parallelismen, die konsequente Kleinschreibung sowie der Verzicht auf Satzzeichen markieren die Erwartung der Gattungszuordnung zur Lyrik, die aber semantisch abgelehnt wird. Im Umkehrschluss wird jeweils nach der Negation angeführt, was der Text stattdessen sei, etwa „ein geschichtsroman“, „bühnenaufgänge“ oder „puppenspiele“ (ebd.).

Die gerade genannten Zuschreibungen verweisen somit, wenn auch nicht auf die Lyrik, so doch auf die Zuordnung zu anderen Gattungen, also Ordnungskategorien der Literatur, wobei der Geschichtsroman auf Erzähltexte und die Bühnenaufgänge auf das Drama verweisen. Bühnenaufgänge lassen einerseits Räumlichkeit assoziieren,

wodurch sich eine Verbindung zu Vers 9: „[...] das ist ein Vorort“ (ebd.), ergibt – was eher spießig-konservative Konnotationen zur außertextuellen Realität aufrufen kann und sich somit von dem Übergang zur Fiktion kontrastiv abhebt –, andererseits lassen sie an Darsteller:innen denken, die so die Bühne betreten und ihre Rolle dort spielen. Die Puppenspiele sowie „nur eine ansammlung von aktivitäten“ (ebd.) lassen sich ebenfalls dem Drama und der für es konstitutiven Performativität zuordnen. Das Puppenspiel lässt sich aber zugleich in Verbindung bringen mit dem nachfolgenden Vers, in dem es heißt: „[...] das ist ein fingerglied“ (ebd.). Die Fingerpuppe, die auf die Fingerspitze gesetzt wird, markiert Körperlichkeit, die wiederum in Beziehung zu Aktivität und Performativität steht. Weitere Kategorien, die in Vers 6, 7 und 8 aufgerufen werden, sind Technik, Natur und Kultur, wenn die Begriffe „benutzerkennung“, „naturschützerin“ und „kulturgeschichte“ das vermeintliche Nicht-Gedicht definieren (ebd.). Das Gedicht, das seine Zugehörigkeit zur Lyrik inhaltlich negiert und zugleich durch seine Form bestätigt, hat seine provokative ironisch-spielerische Pointe im letzten Vers: „das ist kein gedicht, das ist eine frechheit“ (ebd.).

Ein anderer Text, der von den beiden Autor:innen dieses Beitrags und ihren Studierenden im Seminar menschlichen Autor:innen und der Höhenkammliteratur zugeordnet wurde, ist *Vio|la|mento. 7. November 2018, 20:36* (Navarro, 2020, S. 55).¹ Diese Zuordnung im Ratespiel ist wahrscheinlich der poetischen Sprache des lyrischen Textes geschuldet, der graphisch in drei Strophen mit jeweils sechs Versen unterteilt ist. In der ersten Strophe ruft das (lyrische) Ich Assoziationen auf, die auf eine frühere Beziehung verweisen, an die in der Gegenwart leidenschaftlich angeknüpft wird, wobei eine gewisse Melancholie durchscheint: „die herbsüßen Noten / von einst“ (ebd.). Während im ersten Sextett das Handeln und die sinnlichen Eindrücke des (lyrischen) Ichs im Vordergrund stehen, nimmt die zweite Stro-

1 Eine Lesung des Textes bei einer öffentlichen Veranstaltung mit Fabian Navarro und Julia Nakotte im Kontext des interdisziplinären Projektes *IH-evrsKI* zur Erforschung von Künstlicher Intelligenz in der Lehre findet sich unter folgendem Link ab 4:30 Min.: <https://www.uni-koblenz.de/de/philologie-kulturwissenschaften/germanistik/projekte/ki-in-sprache-literatur-und-medien/veranstaltungen> (zuletzt abgerufen 29.9.2025).

phe das Empfinden, Verstehen und Handeln des Gegenübers, das als ‚du‘ adressiert wird, in den Blick. Sein Handeln wird beschrieben und als „zärtlich“ (ebd.) bewertet wie interpretiert, zugleich wird darauf aufmerksam gemacht, dass sich das Paar offenbar nichts mehr zu sagen hat, nun Stille zwischen beiden herrscht, was durch den wehmütigen Blick auf vergangene, andere Zeiten im Kontrast dazu besonders hervorsticht: „doch unsere Sätze sind / verklungen“ (ebd.). Du und (lyrisches) Ich bilden in der dritten Strophe ein ‚Wir‘, werden durch die Wahl des Personalpronomens als zusammengehörig dargestellt, zugleich aber wird diese Verbindung bereits als „zerbrochen“ (ebd.) ausgewiesen, da die Sprachlosigkeit in einer Fragmentierung in „Tonscherben“ (ebd.) gipfelt. Eine intertextuelle Referenz, die sich hierbei erkennen lässt, ist etwa Erich Kästners *Sachliche Romanze*.

Diese Lesart wird allerdings unterlaufen durch eine zweite auffällige Referenzlinie, die Musik, die nicht nur im Titel aufscheint, sondern das gesamte Gedicht durchzieht, denn sowohl die „Achtel“ als auch die „Noten“ in Strophe 1 und dass in Strophe 2 die Haare zur „Saite“ und nicht zur Seite gestrichen werden, lässt insbesondere an Streich- und Saiteninstrumente und Musik generell denken (ebd.). Verklungen könnten ebenso musikalische und nicht nur verbal-sprachliche Sätze sein. Der musikwissenschaftliche Begriff Klangfarbe wird in der dritten Strophe in neologistischer Weise zu einem Adjektivattribut und die Stimmgabel spaltet sich auf in Adjektivattribut und Nomen. Diese Überlagerung sowie die vielen Fragen, die die erste gegenüber der zweiten Lesart auslöst, führen zu einer irritierenden Rätselhaftigkeit, die dem lyrischen Text eine Chiffrenhaftigkeit verleiht, wie sie in der kanonisierten Gegenwartsliteratur häufig vorkommt, beispielsweise bei Ulla Hahns *Mit Haut und Haar*. Die Leser:innen werden dadurch auf- und herausgefordert, aktiv die Irritationen und Leerstellen in ihre Sinnkonstruktion einzubeziehen (vgl. Gahn, 2018). Darüber hinaus ist dem Text eine synästhetische Dimension inhärent, wenn sich neben der bereits angesprochenen klanglichen Seite das (lyrische) Ich in der ersten Strophe „an deinen Zügen“ betrinkt und die „herbsüßen Noten / von einst“ schmeckt, die zu ästhetischem Erleben und zur sinnlichen Vorstellungsbildung anregen. Auch die Jahreszeitensymbolik in Strophe 3 erweitert diese

synästhetischen Eindrücke: „die Herbststimmung / klangfarbener Blätter / schließt unseren Bogen“ (ebd.). Noch deutlicher als bei den ersten beiden Textbeispielen provoziert *Vio|la|mento* die Frage nach der Urheber:innenschaft des Textes und dem Anteil menschlicher oder maschineller Tätigkeit daran.

Die Betrachtung der drei erwähnten Beispiele verdeutlicht allein zwischen den drei behandelten literarischen Texten eine Vielfalt, die für die gesamte Anthologie noch potenziert erscheint. Diese Pluralität gilt für die inhaltliche Seite, die hermeneutisch grundiert eine Sinnsuche und Interpretation sowie eine spezifische Ästhetik begründet. Eingeschlossen sind hierbei durch die Texte geschaffene kommunikative Anlässe, für die Irritationsmomente wesentlich sind und die zur Überprüfung etablierter Kategorien wie Text, Autor:in und Literatur mit gängigen Unterkonzepten wie beispielsweise Gattung führen können und damit bereits eine rezeptionsästhetische Seite – was liest man wann warum als welchen Text? – ansteuern. Die Reflexion dieser rezeptionsästhetischen Seite wirkt wiederum zurück auf die Dimension der Verfertigung des Textes, wenn Kenntnis um die Verwendung von Techniken und Verfahren besteht, die in Verbindung mit KI stehen oder anderweitig die *agency* technischer Instrumente geltend gemacht wird und sich daran etwa Fragen nach Autor:innen- und Urheber:innenschaft anschließen.

Die Vielfalt der angesprochenen Betrachtungsebenen wird noch dadurch gesteigert, dass in der spezifischen Verknüpfung von Text und gewähltem Produktionsverfahren ein Raum entsteht, der durchmessen werden kann. So können sich die einander widerstrebenden Grade von Planung und Kontingenz in unterschiedlicher Ausprägung zueinander in ein Verhältnis setzen und dadurch Idee oder Spiel als Grundkonzepte in den Vordergrund treten lassen. Aus der sich so konstituierenden Vielfalt ergibt sich ein Bereich, der literaturdidaktisch ausgeleuchtet werden will und für den Literaturunterricht mit und zu Künstlicher Intelligenz den Anschluss an aktuelle Diskurse ermöglicht und zur Einübung wichtiger Kompetenzen im Umgang damit beitragen kann.

3 Literaturdidaktische Überlegungen

In dem Band finden sich zum einen Texte, die von Menschen auf traditionelle Weise verfasst wurden und auch als solche anmuten, literarästhetische Ansprüche aufweisen. Dies wäre im Sinne Hannes Bajohrs als primäre Autor:innenschaft zu klassifizieren. Allerdings versammelt der Band zum anderen auch Texte, in denen Menschen die Potenziale und Schwächen von neuronalen Netzen simulieren. Weiterhin finden sich in dem Band Texte, die zwar von Menschen noch analog, ohne digitale Technik erstellt wurden, allerdings durch etwa eine Auswahl aus einem nicht im Handlungsfeld Literatur verorteten Kontext entstehen und/oder zufällig gruppiert werden, so beispielsweise durch einen Zauberwürfel, der beklebt wird. Es wurden etwa aus einem Ratgeber zu Diabetes, einem Kochbuch, aus selbst ergänzenden Suchmaschinenergebnissen oder einem Artikel von Autobild.de Worte oder Phrasen ausgeschnitten und für den Band auf eine bestimmte Weise, etwa als Collage, angeordnet. Auch zufälliges Tippen auf der Tastatur zählt zu den Methoden, die Autor:innen in dem Band wählten. Darüber hinaus wurden Python-Scripts eingesetzt. Zum Einsatz kamen außerdem ein syntaktisch vorprogrammierter Prosaroboter und der Bot Eloquentron3000. Auch ein generatives künstliches neuronales Netzwerk (GPT-2) wurde für den Band verwendet, was wiederum der quartären Autor:innenschaft im Sinne Bajohrs zuzuordnen wäre. Eine Konstruktion, die zur Textproduktion herangezogen wurde, integriert nicht nur Mensch und Maschine in die Textgenese, sondern auch eine Pflanze und bringt in das anthropologische Abgrenzungsspiel so auch noch ein florales Lebewesen ein. So wird nach der Messung der Bodenfeuchte aus einem Lautsprecher je nach Passung für die Pflanze entweder ein Set aus positiven oder negativen Wörtern und Sätzen ausgegeben (vgl. Navarro, 2020, S. 103–113).

Was die Texte aus dem Band und die Informationen zu ihrer Entstehung deutlich machen, ist, dass statt einem Entweder-Oder vielmehr diverse Mischformen zu erkunden sind und dadurch vielfältige Fragen aufgeworfen werden: Ist es egal, wer oder was einen Text verfasst hat? Müssen Kriterien der literarischen Wertung in Zeiten von KI aktualisiert werden, etwa die Innovation bzw. Originalität eines

Textes? Kanonisierungsprozesse können auf diese Weise im Literaturunterricht produktiv thematisiert, kritisiert und erweitert werden. Insbesondere kann über die Frage diskutiert werden, inwiefern unsere Erwartung als Leser:in an die literarischen Texte, dass sie von Autor:innen im Sinne kommunikationswilliger Menschen produziert werden, noch haltbar ist und was es mit unserer Rezeptionshaltung macht, wenn stets mit KI-generierten Texten gerechnet werden muss (vgl. Catani, 2023, S. 396–403).

Die dezidiert Menschen zugeschriebene Produktion von Kunst und Literatur regt schon seit langer Zeit zum Vergleich der Potentiale von Mensch und Maschine an, so etwa bei den von E. T. A. Hoffmann verarbeiteten Automaten in ihrer unheimlichen Ununterscheidbarkeit (vgl. Catani, 2024; Conrad, 2024). Künstlerische Fähigkeiten gelten als Prüfstein für Intelligenz. Gerade wenn man die reguläre Erwartung der Rezipient:innen von Literatur ernstnimmt, dass „die Umsetzung des ästhetischen Produktes in der [...] vorliegenden Form als genau so gewollt eingestuft wird“ (Gahn, 2018, S. 53) und deshalb zum Nachdenken über Darstellungsstrategien und zur Bedeutungskonstruktion einlädt, ist der Zufall, der in dem Band bei den (KI-) Herstellungsverfahren eine große Rolle spielt, eine produktive Irritation, die zur Anschlusskommunikation geradezu auffordert. Denn wenn die Inkonsistenzen eines Textes möglicherweise nicht bewusst und planvoll, sondern zufällig entstanden sind, gibt es dann vielleicht gar keine *intentio operis* im Sinne Ecos, ist dann die Suche nach Bedeutung, die aktive Konstruktion von Kohärenz (vgl. Christmann, 2018, S. 169), nicht vollkommen durch Kontingenz bestimmt? Ist die Annahme des Sinnhaft-Seins (Sinnkonstanz) dann überhaupt noch berechtigt und tragfähig? Wenn wir bei der Text-Leser-Interaktion üblicherweise davon ausgehen, dass sie aus einem „Zusammenspiel von textgeleiteter (auch: ‚bottom-up‘ oder datengeleiteter) und erwartungsgeleiteter (auch: ‚top-down‘ oder konzeptgesteuerter) Verarbeitung“ (ebd., S. 171) besteht, gibt es dann bei KI-generierten Texten überhaupt eine Lenkung/Leitung durch den Text? Sind es dann noch Strategien des Textes? Oder kann mit einer – egal wie beliebig entstandenen – Struktur, den vorhandenen Merkmalen dennoch Sinn konstruiert werden?

Über die Irritationen in einzelnen Texten hinaus, etwa die inhaltlich-semantische Negation der durch Form zu bejahenden Gattungszuordnung, die im literarischen Gespräch produktiv für Anschlusskommunikation und literaturtheoretische Reflexionen genutzt werden können,² bestehen die Irritationen, die bei der Rezeption des gesamten Bandes entstehen, vor allem in der unmöglichen Unterscheidbarkeit der Zuordnung zu KI oder Mensch. Manche Autor:innen haben etwa bewusst versucht, KIs zu simulieren. Der Fokus des Bandes liegt allerdings weniger auf einer Konkurrenz zwischen Menschen und Maschinen, sondern eröffnet den Blick auf kollaborative Formen der Autor:innenschaft. Denn bei allen Texten, die der Band versammelt, sind Menschen in entscheidender Weise mit beteiligt. Entweder geben sie einen Prompt ein, der das Generat erst auslöst und/oder treffen elementare Auswahlentscheidungen, programmieren etwas oder sind auch durch die menschlichen Trainingsdaten am Output beteiligt (vgl. Bajohr, 2024, S. 275). Denn die Trainingsdaten, auf die KI zurückgreift, inkludieren weitere Texte, die die Frage nach Autor:innenschaft komplexer machen, was KI-generierte Texte dem Intertextualitätsbegriff Julia Kristevas näher rücken lassen, vgl. Kristeva (1972) der Texte als Mosaik aus Zitaten versteht (vgl. Bajohr, 2024, S. 274). Bajohr weist in diesem Kontext auch darauf hin, dass das konnektionistische Prinzip undurchsichtig ist, da in der Regel die Trainingsdaten nicht transparent verfügbar sind und Blackbox-Anteile Nachvollziehbarkeit und Rekonstruktion unmöglich machen.

Man könnte also schließen, dass die Leser:innen durch die Entstehungsbedingungen entsprechend hergestellter Texte in ihrer Undurchsichtigkeit wieder auf den Text in seinem Status als abgeschlossenes Artefakt zurückgeworfen werden. In der Beschäftigung mit Textoberfläche und Sinngehalt kann sich dann – ganz im Sinne eines konzeptuellen Schreibens³ – zeigen, dass Texten Konzepte zugrunde liegen, womit schon angedeutet wird, dass, wenn auch nicht als absolut bewusste und isolierte Intention eines Autor:innen-Ichs, Ansätze

2 Für einen konzisen Zugang zum literarischen Gespräch vgl. Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33(200), 6–16; Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume* 2(1), 169–187.

3 S. dazu exemplarisch Cain (2016).

hinter Texten stehen, die erst zu ihrem finalen Status als publizierter Text führen.

Dies wäre nur ein möglicher Ansatz, der die produktive Dynamik von Rezeptionsprozessen – ein identischer Text wird nicht zwangsläufig identisch gelesen – noch nicht berücksichtigt. Entscheidender erscheint aber, dass der Ansatz von *poesie.exe* in seiner Kontextualisierung der einzelnen Texte einen Reflexionsraum öffnet, der literaturdidaktisch nutzbar ist: Die ausgestellten Textproduktionsverfahren schaffen eine Transparenz, die schon in der Beschäftigung mit Einzelbeispielen ganz generell in die Komplexität der Genese von Texten einführt – und einen Ausgangspunkt für den rekurrierenden Transfer auf traditionelle Verfahren der Textherstellung im Schreiben bietet. Eine Erkenntnis kann darin bestehen, den einzelnen Text nicht mehr nur in seinem Ist-Zustand, sondern in seiner Geworden- und Gemachtheit mit jeweils spezifischen Entstehungsbedingungen zu begreifen. Diese Kompetenz ist in einer sich durch digitale Technologien zügig verändernden Schriftkultur von hohem Stellenwert, auch um aktive Orientierung im Umgang mit Texten und darin enthaltenen Informationen zu erlangen, statt ihnen lediglich passiv und konsumierend ausgesetzt zu sein.

Der detailliertere Blick auf einzelne Textbeispiele des Bandes und ihre Herstellung kann der Grundlegung und Vertiefung des persönlichen Literaturverständnisses dienen. Indem scheinbare Selbstverständlichkeiten durch Irritationen außer Kraft gesetzt werden und bekannte Kategorien etabliert, herangeführt, verworfen oder überdacht werden müssen, steht Literatur selbst auf dem Prüfstand. Die durch eine Pluralität von Verfahren zustande gekommenen Texte fordern ein und dazu auf, passende Kriterien für ihre Einordnung heranzuziehen und bieten Anlass, über literarische Konzepte, makrostrukturelle Aspekte wie die Rahmung eines Textes oder mikrostrukturelle Aspekte, etwa einzelne Motive oder die Setzung einzelner Buchstaben und Laute nachzudenken, die den Bereich der Textproduktion wie -rezeption betreffen. Ebenso vielfältig wie die verwendeten Verfahren sind also die Angriffspunkte für eine literaturdidaktische Auseinandersetzung mit den Texten in *poesie.exe*.

4 Fazit

Die Beschäftigung mit dem Band im Literaturunterricht kann, wenn sich die Schüler:innen auf das Spiel einlassen, zur Erkenntnis beitragen, dass es sich bei der Annahme von KI als Autor:in um eine anthropologische Zuschreibung handelt, tatsächlich aber stets, auch bei größerer Distanz zwischen Text und Autor:in in digitaler und generativer Literatur, menschliche Akteur:innen beteiligt sind, die einen Schreibplan, ein Konzept haben, Auswahl-Entscheidungen treffen (kuratieren) und zumindest durch ihre(n) Prompt(s) den Text, das Produkt maßgeblich bestimmen und (mit-)gestalten. Eine Einordnung in die vier Autor:innenschaftsabstufungen von Hannes Bajohr kann hierbei hilfreich sein und der Orientierung dienen. Wird der Aufsatz aus dem Handbuch *Künstliche Intelligenz und die Künste* (Catani, 2024) im Unterricht herangezogen, kann auch an die darin entfaltenen Reflexionen zu unterschiedlichen literaturtheoretischen Positionen zu Autor:innenschaft und ethischen Aspekten angeknüpft werden, die ebenfalls im Zusammenhang mit dem eigenen Nutzungsverhalten von LLMs in die Überlegungen des Unterrichtsgesprächs einbezogen werden sollten.

Weiterhin kann eine Einsicht in die historische Tradition erworben werden, in der KI-generierte Texte stehen und die bis in den Barock zurückreicht. Die Frage, ob das jeweilige ‚Tool‘ als Werkzeug oder autonomer Agent anzusehen ist (vgl. Bajohr, 2024, S. 273), kann im Literaturunterricht produktiv gemacht werden. Eine Chance des literarischen Gesprächs bei dieser Textauswahl scheint darüber hinaus die neue Perspektive auf Kanonisierungsprozesse und literarische Wertungskriterien zu sein, weil die Leser:innen und ihre Wertungshandlungen durch KI-generierte Literatur in den Mittelpunkt gerückt werden, was durch das Konzept des Bandes betont wird und so zur Reflexion auffordert. Es empfiehlt sich ebenfalls, zu diskutieren, wie der Band heute gestaltet und aktualisiert werden müsste, um den technischen Entwicklungen Rechnung zu tragen, so dass der ‚Turing-Test der Literatur‘ weiterhin funktionieren würde. Nicht zuletzt kann der Band Anregung wie Vergleichspunkt dafür sein, Schüler:innen im Umgang mit unterschiedlichen KIs selbstständig Texte erzeugen zu lassen und die entstandenen Produkte auf ihre Literarizität hin zu

befragen – und diese Vorgehensweise ggf. mit Verfahren fernab von KI zu koppeln.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Navarro, F. (Hrsg.) (2020). *poesie.exe. Texte von Menschen und Maschinen*. Satyr.

Sekundärliteratur

- Bajohr, H. (2024). Autorschaft und Künstliche Intelligenz. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste*, unter Mitarbeit von Anna-Maria Hartmann (S. 265–280). De Gruyter.
- Bajohr, H. & Krajewski, M. (2024). Quellcodekritik. ReadMe1st.txt. In H. Bajohr & M. Krajewski (Hrsg.), *Quellcodekritik. Zur Philologie von Algorithmen* (S. 9–23). August Verlag.
- Cain, B. (2016). Import This. In H. Bajohr (Hrsg.), *Code und Konzept. Literatur und das Digitale* (S. 103–112). Frohmann (Generator).
- Catani, S. (Hrsg.) (2024). *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste*, unter Mitarbeit von Anna-Maria Hartmann. De Gruyter.
- Catani, S. (2023). Mit KI schreiben – über KI schreiben. Künstliche Intelligenz als Thema im literaturwissenschaftlichen Studium. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 70(4), 393–405.
- Christmann, U. (2018). Lesen als Sinnkonstruktion. In U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 169–184). De Gruyter.
- Conrad, M. (2024). Literaturgeschichte der Künstlichen Intelligenz. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste*, unter Mitarbeit von Anna-Maria Hartmann (S. 47–82). De Gruyter.
- Gahn, J. (2018). *Irritierendes Lesen. Eine empirische Studie zum literarischen Verstehen Jugendlicher*. Beltz Juventa.
- Kristeva, J. (1972). Wort, Dialog und Roman bei Bachtin. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Bd. 3: Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft II (S. 345–375). Athenäum.
- Nickel-Bacon, I. (2020). Ästhetische Sensibilisierung mit (Kinder)Lyrik in Grundschule und Orientierungsstufe. *Leseräume* 7(6), 1–14.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33(200), 6–16.
- Westermann, B. (2024). Von Schach spielenden Automaten zu malenden Robotern. Erscheinungsformen und Ideengeschichte Künstlicher Intel-

ligenz seit dem 18. Jahrhundert. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste*, unter Mitarbeit von Anna-Maria Hartmann (S. 27–43). De Gruyter.

Zabka, Thomas (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume* 2(1), 169–187.

Theater als Erfahrungsraum für Künstliche Intelligenz

Rezeptions- und produktionsästhetische Zugänge im Deutschunterricht

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht ästhetische und epistemische Implikationen von KI im Theater im Kontext digitaler Kultur. Er zeigt, wie KI als verkörperter, körperloser oder partizipativer Akteur Inszenierungen prägt und zentrale Parameter wie Liveness, Körperlichkeit und Ko-Präsenz neu verhandelt. Theoretisch wird dies mit Stalders Konzeption einer Kultur der Digitalität verknüpft. Abschließend werden didaktische Perspektiven für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit KI skizziert.

Abstract

The article examines the aesthetic and epistemic implications of AI in theatre within the context of digital culture. It shows how AI, as an embodied, dis-embodied, or participatory actor, shapes performances and renegotiates key parameters such as liveness, corporeality, and co-presence. The analysis is theoretically linked to Stalder's concept of a culture of digitality. Finally, it outlines didactic perspectives for a critically reflective engagement with AI.

1 Einleitung

Das traditionsreiche Theater setzt sich seit jeher mit neuen technischen Entwicklungen auseinander, indem es diese künstlerisch erprobt und in Spannung mit herkömmlichen Mitteln bringt (vgl. Krieger & Radvan, 2022). Es ist daher nicht verwunderlich, dass die künstlerische Arbeit und eine entsprechende kritische Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz (KI) ein großes Forschungs- und Experimentierfeld im Theater darstellt (vgl. Wobbeler, 2024). Inzwischen werden in zahlreichen experimentellen Arbeiten nicht nur einzelne digital ge-

stützte künstlerische Praktiken erkundet, mitunter führt der Grenzgang an die Grundfesten des Theaters selbst: Denn mit der besonderen Konstellation von Raum, Zeit und Personen ist im Theater eine spezifische künstlerische, soziale und ästhetische Praxis verbunden, die von der leiblichen Ko-Präsenz von Agierenden und Zuschauenden lebt und das Theater als ephemere Kunst grundlegend von anderen Darstellungsformen unterscheidet. So wird auch in der Verbindung von KI mit Theater die Frage aufgeworfen, was als Theater zählt und was nicht als Teil dieser Kunstform gewertet wird (vgl. Otto, 2024, S. 83). Angesichts gewagter Experimente des Algorithmischen Theaters von Annie Dorsen (vgl. Birgfeld, 2022; Birgfeld, 2024), bei dem z. B. auf der Bühne lediglich zwei Laptops stehen, deren Chatbots sich mit live erzeugtem Text miteinander unterhalten, wäre jedoch durchaus zu fragen, ob es sich hierbei tatsächlich noch um ein Theaterstück handelt – oder nicht vielmehr um eine technische Installation.

In der Auseinandersetzung mit der Weiterentwicklung des Theaters als Kunstform sowie als Erfahrungs- und Gestaltungsraum fokussiert der Beitrag das Zusammenwirken von Theater und Künstlicher Intelligenz. Dieses Zusammenspiel kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen: Im Theater rückt KI einerseits als eigenständiger Akteur, sowohl körperlos als auch verkörpert, in den Vordergrund. Andererseits nutzen Theaterschaffende KI für das Verfassen von Texten, Bildern, Übersetzungen für Übertitelungen, Musik, Sound, Beleuchtung usw. (vgl. Krieger, 2026), sodass KI letztlich zur Realisierung aller klassischen theatralischen Zeichen nach Erika Fischer-Lichte (1988) eingesetzt werden kann. Für einen Deutschunterricht, der Theater als genuinen Lerngegenstand des Faches ernstnimmt, ergeben sich aus dem vielfältigen kreativen Umgang der Theaterpraxis mit KI grundlegende Fragen: Inwiefern können Theaterbesuche als ästhetisch-sinnliche Erfahrungen eine anschließende Reflexion über Funktionsweisen von KI ermöglichen? Wie können theaterdidaktische Verfahrensweisen im Deutschunterricht angewendet werden, um Lernenden eine emotional-leibliche Erfahrung mit einem Theatertext zu ermöglichen?

Nach einer Verortung des gegenwärtigen Theaters in einer Kultur der Digitalität zeigt unser Beitrag anhand ausgewählter Inszenierungen auf, wie der Einsatz von KI im Theater dessen bislang als konstitutiv geltende Minimaldefinition „eine Person A präsentiert X, während S zuschaut“ (vgl. Bentley, 1965) infrage stellt. Anschließend werden Vorschläge erläutert, wie körperorientierte theaterdidaktische Verfahren eingesetzt werden können, um Schüler:innen im Deutschunterricht zu einer Reflexion von sich transformierender Körperlichkeit durch KI anzuregen.

2 Die Kultur der Digitalität und ihre ästhetischen Implikationen für das Theater

Die Idee einer Künstlichen Intelligenz folgt dem kulturgeschichtlich bereits früh zu verortenden Wunsch, eine Maschine zu erschaffen, die denkt wie ein Mensch und menschenähnliche, eben ‚intelligente‘ Verhaltensweisen zeigt (vgl. Chapuis & Droz, 1958; Berger & Frank, 1963; Wood, 2002). Bis heute – und aktuell vielleicht mehr denn je – bietet KI eine bemerkenswerte Projektionsfläche für alle möglichen Hoffnungen, Erwartungen und Befürchtungen zu Innovationen in so gut wie allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Entsprechend gespalten ist die öffentliche Debatte, die sich zwischen Utopie und Dystopie, Technizismus und Kulturpessimismus, Science und Fiction bewegt. Dabei geht es selbstverständlich nicht immer um Automatenmenschen, wie sie uns im Film als mal helfende, mal tötende Androide und Cyborgs vorgeführt werden (vgl. Lehmann, 2024). Unser Alltag ist längst bestimmt durch eine enge Verzahnung von analogen und digitalen Techniken. Algorithmen und KI spielen zunehmend eine bedeutende Rolle dabei, wie wir etwas wahrnehmen, verarbeiten und in eine Entscheidung oder Handlung überführen; mithin wird KI zum unmittelbaren Gegenüber, nimmt eine emotionale Beziehung zum Menschen auf und kann Freund sein, romantisches Gegenüber oder Mentor. Die algorithmischen Systeme differenzieren in höchst unterschiedlichen Bereichen Ergebnisse, die möglichst optimal dem spezifischen Zweck entsprechen sollen. Dass diese Zwecke nicht immer transparent sind und mit dem vermehrten Einsatz von KI auch ein Risiko für potenzielle Fehler, Falscheinschätzungen und Manipu-

lationen verbunden ist, hat die Diskussion um Deep Fakes und digitale Diskriminierung früh deutlich gemacht. Nicht zuletzt deshalb ist KI mehr als nur eine Frage der technischen Machbarkeit, sie ist auch eine Frage der Verantwortung. Sie erfordert die Verbindung soziotechnischer Fragen mit weiteren Diskursen, die sich aus einer ethischen, philosophischen oder kulturwissenschaftlichen Perspektive mit der kritischen Reflexion und Einordnung dieser Entwicklungen beschäftigen.

Aus einer kulturwissenschaftlichen Sichtweise lassen sich die kulturellen Veränderungen mit Felix Stalder als Entwicklung zu einer Kultur der Digitalität begreifen (Stalder, 2016). Unter Kultur werden jene Prozesse verstanden, die in der Gesellschaft von Bedeutung sind und deshalb explizit oder implizit verhandelt werden und sich an einer gewissen Norm orientieren. Dabei ist der kulturelle Wandel weniger dadurch bestimmt, dass bisher analog Wahrgenommenes und Verarbeitetes nunmehr digital erfolgt, sondern dass sich analoge und digitale Kulturtechniken vermengen und deshalb neue kulturelle Praktiken und veränderte Formen von Mensch-Maschine-Relationen beachtet werden müssen. Dies erweitert eine technologische Sicht auf die Entwicklung algorithmischer Systeme um damit einhergehende signifikante soziale und kulturelle Prozesse. Die kulturelle Auseinandersetzung mit KI umfasst dabei sowohl zu vermittelndes Wissen und erforderliche Fähig- und Fertigkeiten, die als kulturelles Gedächtnis weitergegeben werden, als auch die Verhandlung von sozialer Bedeutung, und damit von normativen Bestimmungen, die zukunftsgerichtet und handlungsleitend sind (vgl. zur theatralen Erinnerungskultur Mayer, 2021). Ebenso umfasst sie Deutungs- und Wertungsfragen, mithin die fundamentalste Frage: „Wie wollen wir leben?“ – eine Frage, die nicht nur kollektiv, sondern stets auch individuell beantwortet werden muss.

Die Verortung der Beschäftigung mit diesen Fragen in einer Kultur der Digitalität macht darauf aufmerksam, dass sich eben nicht nur die Gegenstände des sozialen und kulturellen Lebens (z. B. hin zu digitalen Artefakten) ändern, sondern auch die Praktiken der Konstitution und Verknüpfung von Materialien, Medien, Orten, Personen und Prozessen – und diese Veränderungen sind sowohl technischer

wie sozialer Natur, was beispielsweise am Ausbau des Internets zum allgegenwärtigen Sozial- und Kommunikationsraum besonders deutlich wird. Die für das Zeitalter der Digitalität prägenden kulturellen Strukturen stellt Felix Stalder an drei zentralen Formen heraus, die als Bestimmung neuer Mensch-Maschine-Relationen auch für das Theater von Relevanz sind: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität.

So entfalten die unter *Referentialität* gefassten Prozesse für das Theater als Diskurs- und Handlungsraum Relevanz, da hier der Frage nachgegangen wird, wie wir uns als Individuen mit kulturellen Prozessen in Verbindung setzen und dadurch das immer wieder neu zu bestimmende Verhältnis von Individuum und Welt konstituieren. Jedes Individuum ist hierbei nicht nur User, sondern auch Maker und nimmt produzierend Einfluss auf soziokulturelle Entwicklungen. Mit referenziellen Verfahren stellen wir Bezüge her und kreieren neue Bedeutungen, was gerade angesichts innovativer technischer Entwicklungen immer neue Handlungsoptionen schafft. So zählen Verfahren wie Remix, Remake, Mashup, Appropriation (i. e. das Kopieren von Kunstwerken anderer Künstler:innen als Kunst), Sampling, Postproduktion und Montage zum inzwischen geläufigen Repertoire kulturellen Schaffens, so auch zur Ästhetik des Theaters.

Da Kultur und Bedeutung wesentlich im Austausch mit anderen entstehen, ist *Gemeinschaftlichkeit* als zweite Form zentral für kulturelle Prozesse im Theater. Diese gemeinschaftlichen Formationen, die sich durch Vernetzungen bis in die kleinsten sozialen Strukturen auszeichnen und in großem Maße auf Freiwilligkeit basieren, verändern sich unter den Bedingungen der Digitalität. In der Regel über Kommunikationsplattformen (mit meist kommerziellem Interesse) können sich Personen an unterschiedlichen Orten auf der Welt problemlos zusammenschließen und sich informell und strukturiert austauschen. Erforderliche Bezugssysteme werden nicht nur vorgegeben, sondern auch gemeinsam erstellt, geändert und neu interpretiert.

Das unten vorgestellte Algorithmische Theater legt das Phänomen der *Algorithmizität* zugrunde, nämlich dass die bestehende und ständig wachsende digitale Datenmenge (Big Data) mit maschinellen Algorithmen zu Small Data geordnet und sortiert wird, damit sie für

uns fassbar ist und hinsichtlich der Zielsetzungen kombiniert werden kann. Dabei ändern die Maschinen die Dimensionen, Informationen und Formate so, dass sie allgemein zugänglich und personenbezogen nutzbar sind. Ein Beispiel hierfür ist der Algorithmus von Suchmaschinen oder von TikTok, der Big-Data-Informationen filtert und uns als individualisierte Repräsentation von Welt zugänglich macht. Dass die bei der Nutzung der Kommunikationsplattformen vermittelte Autonomie nur vordergründig ist, wird uns häufig ebenso wenig bewusst wie wir die zugrundeliegenden Algorithmen durchdringen und die Handlungsbedingungen tatsächlich mitgestalten können.

Die Frage, wie sich KI-unterstützte Umgebungen als kulturelle Handlungsfelder beschreiben lassen, hat wesentlich etwas zu tun mit Wahrnehmung, Empfindung, Gestaltung, Medialität – kurz: mit Ästhetik, und ist daher auch ein wichtiger Gegenstand für eine kulturelle Forschungs-, Reflexions- und Gestaltungspraxis. So erschafft auch KI eine (statistisch hergestellte) Wirklichkeit, die in der Rezeption und Interaktion als zumindest wahrheitsähnlich wahrgenommen wird (vgl. Jörissen et al., 2025, S. 426). Unterschiedliche Institutionen und Akteursgruppen (Theater, Museen, Kunstschaftende) befassen sich schon länger mit den Herausforderungen und Potenzialen des interaktiven Umgangs mit einer dynamischen, KI-unterstützten Umgebung, die für die Anwender:innen veränderbar ist und entsprechend auch den kulturellen Umgang mit Verfahren der Digitalität übt (vgl. Wobbeler, 2024).

Die kulturelle Auseinandersetzung mit KI umfasst somit im Sinne der Ästhetik Wahrnehmung, Empfindung und Gestaltung. Damit verschiebt sich auch das Verständnis künstlerischer Praxis selbst: Wenn technologische Systeme zunehmend an ästhetischen Prozessen teilhaben, wird die Frage, wie sich diese neuen Formen der Kulturalität auf der Bühne manifestieren, besonders virulent.

3 Theater als Labor der Digitalität: Ästhetische Auseinandersetzungen mit KI

3.1 Theater im Spannungsfeld von Digitalität und Ästhetik

Theatrale Aufführungen im Zeitalter der Digitalität lassen sich im Spannungsfeld von *Perform the Digital* und *Digital Performance* verorten (vgl. Leeker et al., 2017). Sie nutzen die technische Weiterentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen, von der Textgenerierung bis hin zur Erprobung neuer ästhetischer Mittel. Hinsichtlich einer erwünschten Verankerung der künstlerischen Auseinandersetzung im gesellschaftlichen Diskurs kommt dem Theater als traditionellem Ort der Versammlung, Aufführung und kollektiven Wahrnehmung eine besondere Rolle zu. Es dient Gesellschaften seit der Antike zur künstlerischen Darstellung und Reflexion des kulturellen Wandels und zur diskursiven Erprobung von Irritationen, Gegenentwürfen und Utopien. Das Verhältnis von Mensch und Welt ist hier auch vor dem Hintergrund der technologischen Entwicklung von besonderer Bedeutung. Technische Innovationen prägen das Theater nicht nur auf der operativen, kommerziellen oder institutionellen Ebene oder werden in Theaterstücken thematisch aufgegriffen, sie bestimmen zunehmend auch Inszenierung, Ästhetik und Dramaturgie. So nutzt das ‚Digitale Theater‘ angepasste Algorithmen bei der dramaturgischen Textentwicklung und zeigt den Einfluss der ‚digitalen Welt‘ auf Alltagsleben und Dramatik (vgl. Dixon, 2007). Mit seinen Bezugnahmen auf den Werkcharakter der Aufführung, auf ihre Linearität und Performativität schließt das Theater im Zeitalter der Digitalität an bestehende Theatertraditionen an.

Das Theater als Ort der Konfrontation und kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen steht vor der Herausforderung, Digitalität als kulturelle Praxis grundsätzlich anzuerkennen und zu diskutieren (vgl. Berger, 2022, S. 476). Es geht nicht nur um die Digitalisierung von Theater im Sinne des Einsatzes von neuen Technologien, sondern auch um die Reflexion unserer veränderten Lebensweise und Denkformen, die von Digitalität geprägt sind. Mit Steve Dixon betrachten wir digitales Theater als „all performance works where computer technologies play a key role rather than a subsidiary one in content, techniques,

aesthetics, or delivery forms“ (Dixon, 2007, S. 3). In solchen Theateraufführungen tritt Digitalität nicht beiläufig auf, sie ist konstitutiv und rückt damit Phänomene einer Kultur der Digitalität in den Fokus der Betrachtung; sie macht diese häufig erst sichtbar. Genau in dieser Sichtbarmachung liegt die Verantwortung von Theater als Darstellender Kunst, die eben nicht das ohnehin Sichtbare wiedergibt, sondern für Zuschauer:innen sichtbar macht, was zunächst unsichtbar scheint.

3.2 Ästhetische Strategien im Umgang mit KI

Insbesondere in Bezug auf KI ist diese Fähigkeit der Sichtbarmachung von Theater als Kunstform relevant, da diese Technologie in unserer Gesellschaft besonders mystifiziert wird. Die Vorstellung von KI als übermächtige Superintelligenzen oder dystopische Kontrollsysteme, denen Menschen machtlos ausgeliefert sind, prägt ihre emotionale Wahrnehmung in unserer Gesellschaft: „Die Entmystifizierung der Technologie ist eine Aufgabe, die nicht hoch genug eingeschätzt werden kann“ (Berger, 2022, S. 471) und für die sich Theater in besonderer Weise eignet, da es einerseits in der Lage ist, Technologie konkret erfahrbar zu machen, und andererseits keinen ökonomischen Zwängen verpflichtet, „sondern eher interessiert an alternativen Erfahrungswelten“ (ebd., S. 489) ist.

Wie kreiert das Theater diese alternativen Erfahrungswelten, in denen KI als Technologie konkret erfahrbar wird und Zuschauer:innen somit die Möglichkeit bietet, KI zu entmystifizieren? Im Folgenden werden drei Varianten aufgezeigt, wie Theater Wirkweisen von KI sichtbar machen:

1. als verkörperter Akteur,
2. als körperloser Akteur,
3. durch Partizipation mit dem Publikum.

3.2.1 KI als verkörperter Akteur

Das Konzept der leiblichen Ko-Präsenz ist grundlegend für das Theater als Kunstform und wurde von Erika Fischer-Lichte lediglich auf menschliche Akteur:innen angewandt (vgl. Fischer-Lichte, 2004, S. 160–175). Wenn nun ein Roboter die Bühne betritt, wird dieses grundlegende Kriterium infrage gestellt. Einige Inszenierungen arbei-

ten mit Robotern, um mit dem oft vorhandenen Anthropomorphismus von Maschinen zu spielen (vgl. Wobbeler, 2024, S. 182) und KI als Akteur auf der Bühne zu verkörpern. Hierdurch werden die Grenzen zwischen KI-basierten und KI-nahen Technologien wie der Robotik verwischt, da nicht immer klar ausgewiesen ist, ob der Roboter auf der Bühne tatsächlich KI-gesteuert ist oder ob dies eine theatrale Behauptung darstellt. Wesentlich für diese Inszenierungsweise ist das Moment des Embodiments, mit dessen Hilfe z. B. die Frage, inwiefern Körperlichkeit als Voraussetzung von Intelligenz gilt, diskutiert werden kann. Zugleich spielt die Verkörperung von KI mit den Emotionen der Zuschauer:innen (vgl. Mayer, 2024, S. 44), da diese leichter Empathie mit einem verkörperten Wesen empfinden können als mit einer abstrakten Technologie. Dies wiederum kann im Anschluss an einen Theaterbesuch als Reflexionsanlass genutzt werden, um zu diskutieren, welchen Beitrag menschliche Emotionalität zur Mystifizierung von KI leistet.

Die Live-Animation-Cinema-Produktion *Skalar* am Jungen Theater Münster handelt beispielsweise von der Freundschaft zwischen Paula und Li-Qi, einer KI-Androidin. Als eine neue Generation Androiden auf den Markt kommt, wird Li-Qis Modell nicht mehr unterstützt und Paula beschließt, ihre beste Freundin hacken zu lassen, um weiter mit ihr leben zu können. Li-Qi wird als KI mit eigenen Gefühlen und einem Bewusstsein dargestellt, die sich schließlich Gedanken darüber macht, was es bedeutet, ein Mensch zu sein. In der Inszenierung wird Li-Qi einerseits durch eine Schauspielerin gespielt, andererseits, charakteristisch für eine Live-Animation-Cinema-Produktion, als menschliche Comicfigur über Overhead-Projektoren auf das Bühnenbild projiziert. In beiden Fällen wird sie also menschlich verkörpert, sodass für die Zuschauer:innen die Grenzen zwischen Technologie und Menschlichem verschwimmen und die KI als Akteur in einem Spannungsfeld von Allianz und Abgrenzung zum Menschlichen erscheint. Hierdurch reflektiert die Inszenierung „wesentliche (Figuren-)Theatermomente – den der Beseelung und daran anschließend auch die Frage nach Illusion und theatralem Pakt“ (Wobbeler, 2024, S. 182).

3.2.2 *KI als körperloser Akteur*

In vielen Inszenierungen tritt KI als körperloser Akteur auf, z. B. durch Einspielen von (Live-)Tonaufnahmen oder Projektion von (live) KI-generierten Texten. Hierbei kommt der Medialität der Stimme als zentralem theatralischen Zeichen eine besondere Bedeutung zu, da hierüber eine Nähe oder Distanz zum Menschlichen hergestellt wird. So gibt es z. B. Produktionen von den *CyberRäubern*, in denen Performer:innen sich mit sprachbasierten KI unterhalten, wobei deren Antworten teils vorab aufgezeichnet sind, teils live generiert werden. Hierdurch treten Mensch und KI in einen direkten Austausch miteinander, womit Fragen nach der Gleichberechtigung von Mensch und Technik in der Kommunikation fokussiert werden. In anderen Produktionen, z. B. *Verfall. Ein Picknick im Grünen* von Felix Rothenhäusler, wurde der Text vorab in Kooperation mit GPT-3 generiert und als Tonaufnahme eingespielt. Die Spieler:innen bewegen sich eher mechanisch zu dem eingespielten Text, wodurch Fragen des Einflusses von KI auf die Körperlichkeit und das Wesen von Menschen in den Mittelpunkt gerückt werden.

Darüber hinaus gibt es Inszenierungen, die gänzlich auf menschliche Performer:innen verzichten und dem Austausch von zwei KI untereinander eine Bühne geben. Die Arbeiten von Annie Dorsen oder Cecilie Waagner Falkenstrøm sind beispielhaft hierfür. Während Annie Dorsen in ihrem Algorithmischen Theater (vgl. Dorsen, 2012) zwei Chatbots jeden Abend neu improvisiert miteinander sprechen lässt, trainierte Waagner Falkenstrøm für eine durative Online-Performance zwei Algorithmen mittels maschinellen Lernens, um zwei unterschiedliche Positionen – die von Donald Trump und die von Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, Generaldirektor der WHO, – miteinander ins Gespräch zu bringen (vgl. Wobbeler, 2024, S. 180). Mit Hilfe einer Text-to-Speech-Technologie war es möglich, Trumps Stimme zu imitieren, während der Generaldirektor der WHO maschinell versprachlicht wurde. Diese Arbeiten stellen die grundlegende Frage danach, inwiefern KI Menschen ersetzen kann – und was eigentlich Theater als Kunstform auszeichnet (vgl. Birgfeld, 2022), wenn Liveness und körperliche Ko-Präsenz nicht mehr gegeben sind. Diese Inszenierungen zeigen beispielhaft, dass KI das Potenzial hat,

„die Grundfesten dessen ins Wanken zu bringen, was die Theaterwissenschaft bisher als Aufführungspraxis gekennzeichnet hat“ (Berger, 2022, S. 473). Dass gerade im deutschsprachigen Raum KI-basierte Verfahren in der Darstellenden Kunst erst seit Kurzem überhaupt angewandt werden, könnte laut Hike Marit Berger genau darin begründet liegen, dass digitale Performance Art den Kern dessen, was Theater vermeintlich ausmacht, infragestellt (vgl. ebd., S. 475).

3.2.3 *Partizipative Theaterformen und die Erfahrbarkeit algorithmischer Prozesse*

In vielen Arbeiten KI-basierter Theaterkunst wird das Publikum aktiv in die Inszenierung einbezogen, z. B. indem Sätze aus dem Publikum als Prompt für die KI genutzt werden oder Zuschauer:innen von Chatbots zu gemeinsamen Handlungen wie kollektivem Atmen angeleitet werden (vgl. Wobbeler, 2024, S. 185). Interaktive Szenarien beruhen häufig auf ähnlichen Prinzipien wie Machine Learning: Geben die Zuschauer:innen vor Beginn der Vorstellung Informationen über sich preis, können sie später wieder damit konfrontiert werden (vgl. Berger, 2022, S. 480). So wurden beispielsweise im Datentheater von *doublelucky productions*, bei dem die Zuschauenden zu Beginn ihren Personalausweis gegen einen Kopfhörer tauschten, die Bilder der Ausweise eingescannt und in eine Gesichtserkennungssoftware eingespeist, um sie nach Diversitätskategorien wie *Age* oder *Gender* zu sortieren (vgl. Wobbeler, 2024, S. 186). Durch die Konfrontation mit den Ergebnissen wurde das Publikum mit der Nutzung personenbezogener Daten im Internet konfrontiert.

Im Zusammenhang mit dem Eröffnen von Erfahrungswelten in Bezug auf KI spielen darüber hinaus immersive Theaterformen eine besondere Rolle, da diese die Zuschauer:innen in eine Art erweitertes Bühnenbild eintauchen lassen (vgl. Bachmann, 2022, S. 25). Sowohl analoge Walking Simulatoren wie von *Punchdrunk*, bei denen Zuschauer:innen sich selbständig durch Räume bewegen, in denen sie Figuren treffen und sich eigenständig die Handlung erschließen, als auch Game Theater wie das von *machina eX*, bei dem das Publikum gemeinsam Rätsel lösen muss, damit die Handlung weitergeht (vgl. Bârcă et al., 2022, S. 39–40), adaptieren die digitale Logik von Computerspielen: Zuschauer:innen werden zu Spieler:innen. In aktuellen

Formaten wie *You and A.I.* von *machina eX* unternehmen die Teilnehmenden mit ihren Smartphones eine Reise durch die Stadt und trainieren eine KI daraufhin, dass sie menschlicher wird. Hierdurch werden Möglichkeiten der Mitbestimmung in digitalen Systemen erfahrbar und Fragen danach, was Mensch und Maschine unterscheidet und inwiefern Menschlichkeit erlernbar ist, in den Mittelpunkt gerückt.

Damit solche interaktiven Theaterformate gelingen, müssen Dramaturg:innen im Vorfeld die Emotionen und Handlungen der Teilnehmenden antizipieren. Nur wenn die passenden Handlungsoptionen vorab antizipiert wurden, kann das Spiel gelingen. Hierin liegt eine Analogie zum Machine Learning, da dieses dazu dient, die wahrscheinlichste Lösung zu berechnen. Durch die leibliche Erfahrung dieses Prozesses wird er sowohl kognitiv wie emotional zugänglich.

4 Theaterdidaktischer Ausblick: Künstliche Intelligenz als ästhetisch-reflexiver Erfahrungsraum

Die Verbindung von Theater und Künstlicher Intelligenz eröffnet für den Deutschunterricht einen vielschichtigen Erfahrungs-, Reflexions- und Gestaltungsraum, der zentrale Fragen einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder, 2016) aufgreift und zugleich an die spezifischen Lernpotenziale des Theaters als ästhetisch-leiblicher Kunstform anknüpft. Theaterdidaktisch relevant wird dieses Spannungsfeld insbesondere dort, wo sich KI nicht nur als technisches Phänomen, sondern als Teil einer kulturellen Praxis begreifen lässt, die Wahrnehmung, Kommunikation und Körperlichkeit transformiert. Ein Unterricht, der diese Dimensionen ernst nimmt, kann KI im Theater als ästhetisches Forschungsfeld erschließen, in dem Lernende sowohl die Bedingungen digitaler Weltkonstruktion reflektieren als auch deren leiblich-emotionale Erfahrbarkeit erproben.

Aus theaterdidaktischer Perspektive lassen sich dabei zwei komplementäre Zugänge unterscheiden: die rezeptionsästhetische Annäherung an KI-basierte Theaterformen und die produktionsästhetische Auseinandersetzung in eigenen szenischen Gestaltungen. Beide eröffnen Lernenden Möglichkeiten, algorithmische Prozesse als kulturelle Phänomene wahrzunehmen, zu deuten und zu reflektieren.

4.1 Rezeptionsästhetische Perspektiven

KI-gestützte Theaterformen wie das Algorithmische Theater Annie Dorsens oder das Datentheater von *doublelucky productions* fordern tradierte Kategorien von Autorschaft, Präsenz und Performativität heraus. Für die theaterbezogene Literatur- und Aufführungsanalyse im Deutschunterricht bietet diese Irritation didaktische Anschlussmöglichkeiten: Wenn etwa keine menschlichen Akteur:innen mehr sichtbar sind, sondern Maschinen Texte generieren und Dialoge führen, wird die Frage nach dem Wesen des Theaters selbst zur zentralen Reflexionsaufgabe. Lernende können hierbei Prozesse der Bedeutungsproduktion im Theater mit jenen der KI vergleichen: Beide operieren mit Mustern, Wiederholungen und Wahrscheinlichkeiten – im Theater als ästhetische Verfahren der Montage, im maschinellen Lernen als algorithmische Kalkulation.

Solche rezeptionsästhetischen Lernprozesse fördern die Fähigkeit, digitale und theatrale Zeichen kritisch zu lesen und in kulturelle Deutungszusammenhänge einzuordnen. Sie ermöglichen zudem, die Emotionalität der eigenen Reaktion – etwa das Empathiegefühl gegenüber einem Roboter oder einer KI-Stimme – als Bestandteil von Bedeutungsproduktion zu erkennen und zu diskutieren. Damit wird die Auseinandersetzung mit KI im Theater zu einem Ort ästhetischer Bildung, in dem sich technische, ethische und affektive Dimensionen von Künstlichkeit und Menschlichkeit verschränken.

4.2 Produktionsästhetische Perspektiven

Neben der analytischen Annäherung gewinnt die performative Praxis besondere Relevanz: Theaterarbeit im Unterricht kann selbst zum Experimentierfeld für den Umgang mit KI werden. Szenische Verfahren wie Improvisation, Verfremdung oder chorisches Sprechen bieten Möglichkeiten, maschinelle Logiken körperlich und leiblich zu erforschen. So können Lernende z. B. eigene Texte durch KI generieren lassen und diese anschließend performativ „verkörpern“ – eine Auseinandersetzung, die nicht primär die Technikkompetenz, sondern das ästhetische und ethische Urteil stärkt.

Indem Lernende mit der Spannung zwischen maschineller Vorhersehbarkeit und menschlicher Unvorhersehbarkeit experimentieren, werden zentrale Prinzipien des Theaters – Präsenz, Körperlichkeit,

Liveness – neu erfahrbar. Eine performative Umsetzung algorithmischer Prozesse (z. B. durch die Nachstellung von Trainingssituationen des maschinellen Lernens, bei denen Improvisationen durch Feedback ‚optimiert‘ werden) kann die Funktionsweise von KI auf sinnlich-leiblicher Ebene erfahrbar machen. Der Körper wird dabei zum Medium der Reflexion: Er verhandelt, was Autonomie, Kontrolle und Kreativität im Zeitalter der Digitalität bedeuten.

4.3 Theaterdidaktische Implikationen

Für eine deutschdidaktische Perspektive ergibt sich hieraus ein doppelter Bildungsauftrag: Theater im Kontext von KI ermöglicht einerseits eine ästhetisch fundierte Medienbildung, die die algorithmische Struktur der digitalen Kultur durchschaubar macht; andererseits fördert sie eine reflexive Subjektbildung, die menschliche Erfahrung, Emotionalität und Leiblichkeit gegenüber technischer Rationalität positioniert. Theater wird so zum Erfahrungsraum, in dem Lernende sich selbst als Teil eines komplexen Mensch-Maschine-Verhältnisses erleben und dieses kritisch befragen können.

Damit eröffnet sich auch eine curriculare Anschlussfähigkeit: KI-bezogene Theaterprojekte können im Deutschunterricht an literarische Texte anknüpfen, die Fragen nach Künstlichkeit, Identität oder Autonomie thematisieren (etwa Goethes *Faust II*, Büchners *Woyzeck*, E.T.A. Hoffmanns *Der Sandmann* oder moderne Adaptionen). Eine theaterdidaktisch reflektierte Integration solcher Stoffe erlaubt es, ästhetische, ethische und medienreflexive Dimensionen miteinander zu verbinden.

5 Schluss

Theater und Theaterschaffende stellen sich thematisch der Digitalisierung und den Algorithmen, nutzen sie als zur Erzeugung theatralischer Zeichen und machen sie zum Sujet. Sie verstehen sich als Ort der Debatte über die Chancen, die Macht und die Nachteile von Digitalisierung und KI in den Künsten. Damit stellen sie sich auch der Erforschung neuer Kulturtechniken und -praktiken und arbeiten an einer Weiterentwicklung von Performativität und Theatralität sowie an der Eröffnung neuer Erfahrungs- und Handlungsräume zur parti-

zipativen Ausrichtung einer gemeinsamen kulturellen Praxis. Theater stellen sich aber den Algorithmen auch gleichsam frontal, indem sie wagen, das Feld des Dramatischen selbst, die Produktion von Bühnentext und Bühnenaktion in die Hände eines Algorithmus zu legen.

Das Theater im Zeitalter der Digitalität kann in diesem Sinne als Labor der Zukunft verstanden werden: Es ermöglicht, Mensch-Maschine-Relationen nicht nur kognitiv zu durchdenken, sondern ästhetisch zu erproben. Für die Theaterdidaktik im Fach Deutsch bedeutet dies, dass Unterricht nicht zwischen technikferner Kunst und technikaffiner Lebenswelt vermitteln muss, sondern gerade in ihrer Verschränkung neue Formen ästhetischer Erfahrung eröffnen kann. KI wird im Theater so nicht zum Gegensatz des Menschlichen, sondern zum Medium seiner Reflexion. Theaterdidaktik, die diese Spannung produktiv aufgreift, kann Lernenden ermöglichen, sich selbst als gestaltende, verantwortliche und empfindende Subjekte in einer Kultur der Digitalität zu erfahren.

Literaturverzeichnis

- Bârcă, I.-S., Grawinkel-Claassen, K., & Tiedemann, K. (2022). Das Theater der Digital Natives. Digital Natives auf Bühnen in Zuschauerräumen und Schulen. *Der Deutschunterricht*, 3/2022, 37–45.
- Bachmann, M. (2022). Dramen erlaufen. Woyzeck, Walking Simulatoren und Digitales Theater. *Der Deutschunterricht*, 3/2022, 25–36.
- Bentley, E. (1965). *The Life of the Drama* [1947]. Methuen.
- Berger, H. M. (2022). Künstliche Intelligenz als Innovationspotenzial. Verantwortung und Möglichkeiten der Freien Darstellenden Künste in Zeiten von KI. In W. Schneider & Fonds Darstellende Künste e. V. (Hrsg.), *Transformationen der Theaterlandschaft. Zur Fördersituation der Freien Darstellenden Künste in Deutschland* (S. 120–137). transcript.
<https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/6c/f0/3f/oa9783839463215.pdf>
- Berger, M., & Frank, H. (1963). Die Roboter sind unter uns: Können Maschinen denken? *Das neue Universum* 80/1963, 8–34.
- Birgfeld, J. (2022). Algorithmen machen Theater. Annie Dorsens Experimente für ein Theater in einer posthumanen Zeit. *Der Deutschunterricht*, 3/2022, 12–24.

- Birgfeld, J. (2024). Annie Dorsen: Algorithmisches Theater. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 412–425). Walter de Gruyter.
- Chapuis, A., & Droz, E. (1958). *Automata: A historical and technological study*. Éditions du Griffon.
- Dixon, S. (2007). *Digital performance: A history of new media in theatre, dance, performance, art and installation*. MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/2429.001.0001>
- Dorsen, A. (2012). *On Algorithmic Theatre*. https://onassiswebdata.blob.core.windows.net/prod/documents/on_algorithmic_theatre.pdf
- Fischer-Lichte, E. (1988). *Semiotik des Theaters. Das System der theatralischen Zeichen*. Gunter Narr.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp.
- Jörissen, B. et al. (2025). Wahrnehmungskrisen – Generative Künstliche Intelligenz als Herausforderung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Wahrnehmungsweisen. In T. Sturm et al. (Hrsg.), *Krisen und Transformationen* (S. 421–432). Budrich.
- Krieger, K., & Radvan, F. (2022). Theater und Digitalität. *Der Deutschunterricht*, 3/2022, 2–4.
- Krieger, K. (2026). „In der Interaktion mit K.I. lerne ich eigentlich am meisten über das Menschsein“ Der Einsatz Künstlicher Intelligenz im Theater. In J. Mayer & A. Steiner (Hrsg.), *Erleben – Wahrnehmen – Erfahren im Theater* (S. 137–151). Reihe SLLD-B.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.467>
- Leeker, M., Schipper, I., & Beyes, T. (Hrsg.) (2017). *Performing the Digital. Performativity and Performance Studies in Digital Cultures*. transcript.
- Lehmann, F. (2024). Filmgeschichte der Künstlichen Intelligenz. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 97–115). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110656978-006>
- Mayer, J. (2021). Performative Erinnerungskulturen im Kinder- und Jugendtheater. In G. von Glasenapp, A. Kagelmann, & I. Tomkowiak (Hrsg.), *Erinnerung reloaded? (Re-)Inszenierungen des kulturellen Gedächtnisses in Kinder- und Jugendmedien* (S. 17–32). J. B. Metzler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-63039-6>
- Mayer, J. (2024). Der andere Körper: Inszenierung, Wahrnehmung und (De-)Kategorisierung von Körpern und Körperlichkeit im Kinder- und Jugendtheater. In A. Kagelmann, H. Lexe, & C. Lötscher (Hrsg.), *Körper erzählen. Embodiment in Kinder- und Jugendmedien* (S. 33–47). Springer.

- Otto, U. (2024). Theatergeschichte der Künstlichen Intelligenz. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 83–96). Walter de Gruyter.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Wobbeler, Ch. (2024). KI-basierte Verfahren im Theater und in Performances. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 171–190). Walter de Gruyter.
- Wood, G. (2002). *Living Dolls: A Magical History of the Quest for Mechanical Life*. Faber & Faber.

Die literarische Identität der KI: Epistemische Dimensionen der Darstellung von KI in der Science-Fiction Literatur

Zusammenfassung

Der Artikel untersucht, inwiefern Science-Fiction Literatur eine epistemische Funktion erfüllt, die das soziokulturelle Imaginäre der KI sowohl reflektiert als auch mitgestaltet. Anhand von Lester del Reys *Helen O'Loy* (1938) wird untersucht, wie Technologien von Vorstellungen über Geschlechterrollen, Bewusstsein und die Koexistenz von Menschen und Nicht-Menschen beeinflusst werden und diese wiederum beeinflussen. Dies veranschaulicht die signifikante Rolle der Literatur in der Auseinandersetzung mit den Potenzialen der KI.

Abstract

This paper explores how science fiction literature performs an epistemic function that both reflects and shapes the sociocultural imaginary of AI. Drawing on Lester del Rey's *Helen O'Loy* (1938), it examines how technologies are influenced by concepts of gender roles, consciousness, and the coexistence of humans and non-humans, and how they in turn inform these concepts. This illustrates the significant role of literature in exploring the potential of AI.

1 Einleitung

Forschung und technologische Innovation sind Produkte strategischer Planung und Zielsetzung, die zusätzlich zu ihrem instrumentellen Zweck auch von politischen, wirtschaftlichen, kulturellen, rechtlichen und anderen sozialen Kräften geprägt sind (Richter et al., 2023). Technologien sind daher von dem soziokulturellen Milieu abhängig, in dem sie entwickelt werden, da die öffentliche Meinung und der

öffentliche Diskurs entscheidend für die Popularität und den kommerziellen Erfolg solcher Produkte sind. Literarische Texte sind als Teil des kulturellen Diskurses ein wesentlicher Bestandteil der soziokulturellen Narrative, in denen sich die technologische Forschung und bahnbrechende Entwicklungen verankern. Die öffentliche Akzeptanz und Implementierung von Technologien werden durch fiktionale und nicht-fiktionale Narrative vermittelt (Cave & Dihal, 2023), wobei insbesondere Science-Fiction (im Folgenden kurz: „SF“) Narrative für diese Funktion besonders relevant sind. Denn Dillon und Schaffer-Goddard (2023, S. 18) kommen zu dem Schluss, dass SF als auch andere Formen der Fiktion (von hochkanonischer Literatur bis hin zum populären Kino) produktive Orte sind, um die ethischen Fragen, die sich aus der Forschung zu KI ergeben, und die potenziellen weiterreichenden Konsequenzen dieser Forschung zu durchdenken. Dies liegt daran, dass es sich bei SF sowohl um ein Medium für Gedankenexperimente als auch zur Untersuchung gesellschaftlicher Ängste handelt. Fiktion fungiert als Medium der Beobachtung und Abstraktion zweiter Ordnung und ermöglicht das Infragestellen sowie die Antizipation von KI-Technologien aus verschiedenen Perspektiven (Reichardt, 2022, S. 226). Daher sind literarische Erzählungen sowohl Rezipienten als auch Produzenten von Wissen in Bezug auf KI-Technologien. Das Konzept der KI lässt sich zurückverfolgen bis zu antiken Texten wie Homers *Ilias* aus dem 8. Jahrhundert v. Chr. (Cave et al., 2018), findet sich jedoch auch in der zeitgenössischen Literatur wieder. Dadurch trägt Literatur zur Reflexion und Erforschung der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der KI bei.

Der vorliegende Artikel untersucht, inwiefern SF-Literatur eine epistemische Funktion erfüllen kann, die das soziokulturelle Imaginäre der KI sowohl reflektiert als auch mitgestaltet, da dieser Schwerpunkt bislang kaum erforscht wurde. Anhand von Lester del Reys frühem SF-Werk *Helen O’Loy* (1938) wird analysiert, wie Technologien von Vorstellungen über Geschlechterrollen, Bewusstsein und die Koexistenz von Menschen und Nicht-Menschen beeinflusst werden und diese wiederum beeinflussen. Die Kurzgeschichte veranschaulicht somit die signifikante Rolle, die Literatur in der Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Herausforderungen der KI einnimmt. Sie

fungiert als einleitende kritische Instanz in der Untersuchung potenzieller technologischer Entwicklungen.

Um sich dieser Rolle zu nähern, wird zu Beginn des Beitrags der theoretische Rahmen dargestellt, in dem SF als eine epistemische Praxis verortet wird. Diese Praxis konstituiert einen Denkraum, der Wissen formt, Diskurse beeinflusst und durch kognitive Verfremdung alternative Möglichkeitsräume eröffnet. Darauf aufbauend wird am Beispiel der Kurzgeschichte *Helen O'Loy* untersucht, wie diese epistemischen Funktionen in der SF-Literatur umgesetzt werden und wie die Kurzgeschichte in ihren kulturhistorischen Kontext eingebettet ist, um zu erläutern, wie die SF in der Gestaltung der soziokulturellen KI Imaginären mitwirkt.

Begründen lässt sich dieser Untersuchungsschwerpunkt damit, dass zwei zentrale Aspekte der Entwicklung von KI-Kompetenzen die Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung der KI als Produkt philosophischer und literarischer Vorstellungskraft sowie eine Reflexion über zeitgenössische literarische Erzählungen sind, die ein kritisches Licht auf das Potenzial und die gegenwärtigen Auswirkungen dieser Technologien werfen. Denn seit der offiziellen Einführung des Begriffs ‚Künstliche Intelligenz‘ (KI) im Jahr 1955 (McCarthy et al., 2006) ist KI ein wiederkehrendes Thema, das in verschiedenen Diskursen behandelt wird. Da Literatur als reintegrativer Interdiskurs (Link, 1983, S. 14–15) sowohl als „Modell von“ als auch als „Modell für“ soziopolitische Kontexte dienen kann, reflektieren historische und zeitgenössische literarische Texte soziotechnische Realitäten und bieten gleichzeitig Einblicke in mögliche Zukunftsszenarien (Conrad, 2024). Von Mary Shelleys *Frankenstein* (1818), in dem die Angst vor der Technologie in der frühen Industrialisierung thematisiert wird, bis hin zu Ted Chiangs *The Lifecycle of Software Objects* (2010), in dem die Idee algorithmischer Selbstbestimmungsrechte aufgegriffen wird, prägt und verändert die literarische Vorstellungskraft kontinuierlich das kulturelle Verständnis von KI. Dies zeigt, dass die Bedeutung von KI nicht nur aus den Technologien selbst hervorgeht, sondern auch aus den sich entwickelnden Geschichten, die wir darüber erzählen.

2 Science-Fiction als imaginäres Labor der epistemischen Praxis für KI

Literarische Erzählungen spielen eine wichtige Rolle bei der konzeptionellen Entwicklung von KI, da sie einen differenzierten Betrachtungswinkel für potenzielle Anwendungen und Ziele von KI-Technologien bieten. Literatur ergänzt wissenschaftliche Erkenntnistheorien nicht nur, indem sie als Form der Untersuchung auf Basis situativen Schreibens und Interpretierens fungiert, sondern generiert auch Erkenntnisse, die mit wissenschaftlichen Methoden nicht zugänglich sind (Kley, 2016). Kulturelle Erzählungen prägen laut Burger et al. (2021) sowohl die Vorstellungskraft der Leser als auch ihre Fähigkeit, neue Bedeutungen aus den Texten abzuleiten. Daher ist literarisches Wissen nicht nur eine Episteme, die sich der Situiertheit allen Wissens bewusst und entsprechend ausgerichtet ist, sondern auch ein Medium, das die Pluralität solcher situierten Kenntnisse vermittelt, indem es einzigartige Perspektiven und deren Verflechtungen darstellt, narrativiert und hervorbringt. Aufgrund der multidimensionalen und subjektiven Prozesse der Bedeutungsbildung, die Literatur durch ihre Form und ihren Inhalt ermöglicht, fungiert literarische Fiktion eher als aktiver Ort der Wissensproduktion. Durch die in fiktionalen Texten eingesetzten ästhetischen Strategien werden Brücken zwischen voneinander getrennten Wissensgebieten und Subjektivitäten gebaut (Kley, 2016).

Literarische Erzählungen über KI dienen daher nicht der Berichterstattung über KI-Technologien, sondern sie erweitern den Diskurs über die bloße Beschreibung technologischer Innovationen und Erfindungsfantasien. Sie setzen sich mit verschiedenen Diskursen auseinander, beispielsweise aus den Bereichen Wissenschaft, Philosophie und Rechtswissenschaften, und betrachten diese aus einer kulturellen und subjektiven Perspektive. Häufig sind die beschriebenen KI-Technologien keine Repräsentationen aktueller Technologien. Der Einsatz von KI-Technologien, die als agentisch und fortschrittlich beschrieben werden, erfolgt in diesem Zusammenhang als Mittel zur Darstellung technologischer und zukunftsorientierter Narrative. In der Regel sind zeitgenössische reale Technologien in der Darstellung nicht präzise dargestellt, was auch auf nicht-agentische Chatbots zu-

trifft. Diese Tendenz ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass viele literarische Texte diese Technologien *vor* ihrer Entstehung bereits thematisiert haben. In diesem Zusammenhang tragen literarische Erzählungen über KI zur Gestaltung des KI-Episteme bei, indem sie die soziale und kulturelle Bedeutung von KI-Technologien schaffen und neu bewerten. Folglich untersuchen literarische Texte die soziokulturellen Auswirkungen wissenschaftlicher und technologischer Entwicklungen, indem sie diese in greifbaren und affektiven Kontexten zum Ausdruck bringen (Hayles, 1999).

Der thematische Fokus der SF-Literatur konzentriert sich somit auf soziotechnische Fortschritte, die eine signifikante Wirkung auf die gesellschaftliche Entwicklung ausüben. Zudem beobachtet und reflektiert die SF globale Reaktionen auf sich kontinuierlich verändernde Wissenssysteme und Weltanschauungen (Broderick, 1995). Daher wird sie von Diskursen über Wissenschaft und Technologie geprägt und prägt diese wiederum. Sie dient als literarische Wissensproduktion, die in ihrer Interaktion mit anderen Diskursen sowohl additiv als auch reflektierend wirkt und in ihrer eigenen Episteme produktiv ist. SF kann als ein Genre betrachtet werden, das die Untersuchung potenzieller Zukunftsmöglichkeiten durch die Projektion imaginärer Welten und die Präsentation alternativer technosozialer Szenarien leistet. Das Genre bedient sich der Konventionen des Realismus (Jameson, 2005), weist jedoch Abweichungen auf, da die Erzählung in eine Chronologie eingebettet ist, die die Gegenwart historisiert.

In ihrer Funktion, fiktive Zukunftsvisionen zu vermitteln und unsere Gegenwart in die Vergangenheit von zukünftigen Ereignissen zu übertragen (Jameson, 2005), bietet SF einen fruchtbaren Boden für Gedankenexperimente, die den philosophischen Diskurs anregen, die zeitgenössische Gesellschaft in Frage stellen, technologischen Wandel inspirieren und realisierbare Zukunftsszenarien untersuchen. Mit den bahnbrechenden Erfindungen des frühen 20. Jahrhunderts, darunter Telefon, Radio, Automobil, Elektrizität und Luftfahrt, sowie den revolutionären Entdeckungen in den Forschungsgrundlagen entstand eine neue Nachfrage nach Möglichkeiten, emotionale Sympathie zu verbreiten und die Leserschaft mit dem aktuellen wissenschaftlichen

Kontext in Verbindung zu bringen, ohne dass dafür ein hohes Maß an fachlicher Kompetenz erforderlich war (Levin, 1977). In den 1930er-Jahren entwickelt sich SF zu einem eigenständigen Genre, das in den 1940er- und 1950er-Jahren zu einer Methode zur Verarbeitung sozio-politischer Bedingungen (Levin et al., 1977) wurde sowie Verhältnisse der Menschen zu technischen Entwicklungen beschreibt. In den verschiedenen Entwicklungsphasen des 20. Jahrhunderts manifestierte sich SF in einer Reihe variiert literarischer Ausdrucksformen, die sich von Karel Čapeks politischem Theater *Rossums Universalroboter* (R.U.R) (1920) am bourgeois Ende des Spektrums bis hin zu Eugene Rodenberrys *Star Trek*-Franchise (1966) am massentauglichen Ende erstrecken (Milner, 2013).

Das Potenzial der SF, komplexe wissenschaftliche und technologische Konsequenzen zu erforschen und zu visualisieren, wird durch ihre Auseinandersetzung mit der Zukunft und die Überschreitung von Disziplinengrenzen und Diskursgrenzen noch verstärkt. Daher tragen SF und ihre Vorläufer zur kulturellen Vorstellungswelt von KI-Technologien bei, die für das Verständnis der aktuellen KI-Ambitionen von entscheidender Bedeutung sind und gleichzeitig deren potenzielle soziokulturelle Auswirkungen veranschaulichen. Die Auseinandersetzung mit SF, die sich mit KI-Technologien befasst, ermöglicht es den Lesenden, in fiktionale Welten mit logischen Möglichkeiten und technologischer Innovationen einzutauchen. Der vorliegende literarische Diskurs weist damit eine Funktionalität auf, die über die bloße Bereitstellung eines attraktiven Vehikels für logische Analysen und Argumentationen hinausgeht (Stockwell, 2000). SF ist ein literarisches Genre, das ästhetisch und konzeptionell anspruchsvoll ist. Es manifestiert sich als eine komplexe, bewusste Verflechtung literarischer Stilmittel, mit der Intention, ein Gleichgewicht zwischen fremden und vertrauten Konzepten aufrechtzuerhalten. Hierbei handelt es sich um Erzähltechniken, die in Kombination die Struktur der Realität dekonstruieren und neu artikulieren.

Das Ziel dieser Genre liegt in der gezielten Verfremdung der Realität, um eine Perspektivverschiebung in Bezug auf die dargestellten Themen zu bewirken, wobei gleichzeitig ein gewisses Maß an Vertrautheit gewahrt bleibt, um Parallelen zu identifizieren, die den

imaginären Rahmen zur empirischen Umgebung des Autors und des Lesers ziehen. In ihren Überlegungen zu den Funktionen der SF haben Suvin (1977) und Jameson (2005) die Rolle der kognitiven Entfremdung hervorgehoben. Kognitive Entfremdung beruht auf der sachlichen Erzählung einer imaginären Welt, die die Existenz einer neuen Reihe von Normen impliziert, welche eine Alternative zum empirischen Umfeld des Autors darstellen (Suvin, 1979). Das Genre zielt darauf ab, eine Verfremdung der Gegenwart durch die Erzählung einer möglichen Zukunft zu erzeugen und dabei eine Neubewertung der Gegenwart zu bewirken. Dies regt den Leser dazu an, über die Gegenwart nachzudenken, die aus pessimistischer oder optimistischer Sicht zur Vergangenheit einer imaginären Zukunft geworden ist (Jameson, 2005). Dadurch ordnet sich SF sowohl der Utopie als auch der Dystopie zu und nutzt diese konträren Visionen als spekulative Rahmenbedingungen, um den menschlichen Fortschritt und die ethischen Implikationen des technologischen Fortschritts zu hinterfragen. Insbesondere KI-Erzählungen sind oft von dieser Spannung geprägt: Sie oszillieren zwischen utopischen Träumen von gesteigerter Intelligenz und Mensch-Maschine-Symbiose einerseits und dystopischen Ängsten vor Dominanz, Entmenschlichung oder dem Verlust der Kontrolle über autonome Systeme andererseits.

SF befasst sich mit Transformationen sozialer Ordnung, indem sie die Veränderungen der sozialen Beziehungen zwischen Menschen in den Fokus rückt und dabei hierarchische Strukturen thematisiert (Elkins, 1977). Die Konfrontation mit Rollenkonflikten innerhalb sozialer Hierarchien, bei der die entsprechenden Konflikte oder mögliche Lösungen auf die Zukunft projiziert werden, stimuliert Diskussionen innerhalb der nicht-fiktionalen Gegenwart. Wie A. E. Levin postuliert, ermöglichen diese Methoden die Antizipation der Gefahren der Überbevölkerung, der Tendenz zu verstärkter sozialer Manipulation der Individuen sowie der hochkomplexen Probleme des Wohlstands (Levin, 1977). SF-Erzählungen fokussieren sich dabei nicht ausschließlich auf gesellschaftliche Entwicklungen, sondern thematisieren zudem rasante technologische Transformationen sowie die Adaption und Akzeptanz dieser Transformationen durch den Menschen. Ziel dieser Genre ist es, den Zukunftsschock zu mildern,

indem sie sich mit rasanten Innovationen in verschiedenen Lebensbereichen befasst. Jameson betont, dass dies dazu beiträgt, unser Bewusstsein und unsere Gewohnheiten auf die Auswirkungen des Wandels selbst vorzubereiten (Jameson, 2005). Der (renommierte) SF-Autor Isaac Asimov definierte SF daher explizit als Genre, das sich mit den Reaktionen der Menschen auf Veränderungen in Wissenschaft und Technologie befasst (Asimov, 1981). In seinem 2016 erschienenen Buch *Discognition* stellt Steven Shaviro ähnlich fest, dass der vorherrschende Impuls darin besteht, sich angesichts komplexer sozio-technologischer Probleme der SF zuzuwenden, in der Hoffnung, dass sie es ermöglicht, sich vorzustellen, was durch empirische Methoden noch nicht greifbar ist (Shaviro, 2016). Das Genre thematisiert daher aktuelle wissenschaftliche und kulturelle Tendenzen und experimentiert in spekulativen Zukunftsszenarien mögliche Formen menschlicher und nicht-menschlicher Anpassung an technologische Transformationsprozesse, die sich im Zuge der technischen Weiterentwicklung ergeben könnten.

3 Klassische KI-Fiktionen im Dialog mit der Gegenwart: Lester del Reys *Helen O'Loy* (1938) als Fallbeispiel

Literarische Erzählungen haben die ursprüngliche Vision von KI-Technologien maßgeblich geprägt. Die Literaturgeschichte der KI fasst Maren Conrad (2024, S. 48) wie folgt zusammen:

Die Traditionslinie der KI in der Literaturgeschichte folgt den unmöglichen Entwürfen und Schöpfungsmythen von ‚künstlichen Menschen‘ von ihren mythologischen Ursprüngen über ihre Fortschreibungen des Mythos in der phantastischen Literatur im Geiste des Humanismus im 18. und 19. Jahrhundert bis hinein in Moderne, Postmoderne und das 21. Jahrhundert. Diese münden dann in der literarischen Verhandlung der kybernetisch plötzlich möglichen KI des 20. Jahrhunderts in einer erst im Entstehen befindlichen Forschung zu den Konzepten und Diskursen des Post- und Transhumanismus im 21. Jahrhundert.

Das Interesse an der Schaffung künstlichen Lebens, Künstlicher Intelligenz und letztlich künstlicher Menschen ist ein Thema, das sich durch mehrere literarischen Epochen zieht. Die Beispiele reichen von

den mythischen Ursprüngen in Ovids *Metamorphosen* (Soucy, 2023) über die Epoche der Aufklärung und die Literatur der Romantik, wie in E. T. A. Hoffmanns *Der Sandmann* (1816) und Mary Shelleys *Frankenstein* (1818). Beispiele der Moderne und des frühen 20. Jahrhunderts umfassen frühe SF-Werke wie Samuel Butlers *Erewhon* (1872), Auguste Villiers de l'Isle-Adams' *L'Ève future* (1886) und Karel Čapeks *Rossums Universalroboter* (R.U.R.) (1920) sowie Fritz Langs *Metropolis* (1927) und H. G. Wells' *The Shape of Things to Come* (1933). Viele der einflussreichsten SF-Autoren, deren Werke noch heute zu den beliebtesten KI-Geschichten zählen, traten in der Nachkriegszeit hervor, als SF-Literatur zu einem populäreren Genre wurde. Insbesondere Isaac Asimovs Kurzgeschichtensammlung *I, Robot* (1950), Philip K. Dicks *Do Androids Dream of Electric Sheep?* (1968) und Arthur C. Clarkes *2001: A Space Odyssey* (1968) sind hervorragende Beispiele für Literatur, die ein exploratives Medium für KI-Dilemmata bietet. Sie stellen Fragen und untersuchen die gesellschaftlichen Auswirkungen, die KI-Technologien haben werden, sobald diese einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich sind. Dabei kommen sie zu dem Schluss, dass diese Technologien rechtliche, finanzielle und politische Systeme sowie grundlegende menschliche Überzeugungen und Traditionen in Bezug auf ethische, emotionale und inhärente Wertesysteme destabilisieren werden.

Wie in der theoretischen Rahmung dieses Artikels skizziert, zielt SF nicht auf die Vermittlung von vorhandenem Wissen ab, sondern fungiert als differenzierte und situierte Form der Wissensproduktion, die verschiedene Perspektiven zugänglich macht. SF greift wissenschaftliche und technologische Diskurse auf und (re-)integriert diese in ein narratives Konstrukt, um sie zu verfremden und in affektive Kontexte zu übertragen. Dadurch werden etablierte Disziplingrenzen destabilisiert, um einen Denkraum zu schaffen, der von kognitiver Verfremdung, spekulativen Gedankenexperimenten und einem Wechselspiel zwischen utopischen und dystopischen Zukunftsvisionen geprägt ist. Aufgrund ihrer Fähigkeit, komplexe epistemische Spannungen in erzählerisch und emotional zugängliche Darstellungsformen zu vermitteln, fungiert SF als ein zentraler Diskursraum, in dem die potenziellen soziokulturellen Auswirkungen technologischer

Innovationen reflektiert werden können. Auf dieser theoretischen Untersuchung basiert die anschließende Analyse von Lester del Reys Kurzgeschichte *Helen O'Loy* (1938). So wird untersucht, inwiefern die Kurzgeschichte sowohl als Modell für die Wissensproduktion in der SF als auch als ein primäres Beispiel für den Einfluss der SF auf den kulturellen Imaginären der KI dient.

Lester del Reys SF-Kurzgeschichte *Helen O'Loy* aus dem Jahr 1938, veröffentlicht in *Astounding Science Fiction*, eines der einflussreichsten Zeitschriften der frühen Goldenen Ära der SF, veranschaulicht die Vorläuferfunktion des Genres. Die Geschichte entwirft eine Zukunftsvision, in der die Wissenschaft einen so hohen Entwicklungsgrad erreicht hat, dass die Emotionen der Menschen durch technische Mittel steuerbar sind. Mittels der Manipulation künstlicher Hormone ist es auch möglich, das Bewusstsein oder bewusstseinsähnliche Fähigkeiten in einem nicht-organischen Wesen zu replizieren. Helen verkörpert die Figur der künstlichen, aber ‚perfekten‘ Frau und führt ein als erfüllend wahrgenommenes Leben als Hausfrau an der Seite ihrer zwei Schöpfer, von denen einer zu ihrem Ehemann wird. So erinnert der Text an ein Motiv in der Literaturgeschichte der KI, das Maren Conrad ebenfalls dokumentiert (Conrad, 2024). Es knüpft an die altgriechische Sage von *Pygmalion*, in der es um die misogynistische Frustration von Männern gegenüber lebenden Frauen und den Wunsch geht, mit künstlichen Mitteln die idealisierte Partnerin zu erschaffen (Soucy, 2023). *Helen O'Loy* ist ein Produkt der späten Zwischenkriegszeit, das die Wahrnehmung von Weiblichkeit dieser Zeit hinterfragt. Indem in *Helen O'Loy* die zeitgenössischen Vorstellungen weiblicher Rollen auf eine künstlich geschaffene Frau übertragen werden, erfahren die damaligen Geschlechterordnungen eine Verfremdung und ihre inhärent restriktive, teils entmenslichende Logik wird dadurch offenbart. An der Behandlung von Helen als persönliches Eigentum wird thematisiert, wie eng Weiblichkeit an Besitz- und Kontrollverhältnisse gekoppelt war.

Die Entwicklung bewusstseinsfähiger Humanoiden mit starker KI sowie die damit verbundenen komplexen Fragen der Zuweisung von Eigentumsrechten (Bodley, 2015) sind ein wiederkehrendes Motiv der SF-Literatur. Isaac Asimov beschreibt Erzählungen über Roboter

als Darstellungen der Geschichte der Ausbeutung von Tieren und Menschen sowie deren Ersetzung durch Maschinen, die zu neuen Knechten werden. Diese Maschinen zeichnen sich durch Geduld, Klaglosigkeit und Unfähigkeit zur Revolte aus (Asimov, 1981). Der humanoide Körper des Androiden evoziert eine Problematik in Bezug auf dessen Zuordnung sowohl zum Menschlichen als auch zum Nicht-Menschlichen. Bodley argumentiert, dass dem Androiden, obwohl er eine menschliche Ästhetik aufweist, aufgrund der Tatsache, dass er von Menschen geschaffen wurde, automatisch der Status einer Ware zugewiesen wird. Er ist Eigentum des Menschen oder wird lediglich als Besitz betrachtet (Bodley, 2015). Literarische Darstellungen wie *Helen O'Loy* thematisieren die Aspekte der Objektivierung und Eigentumslogik aus situierten subjektiven Perspektiven. In der Kurzgeschichte wird beschrieben, wie Phil und Dave Helen auspacken (Del Rey, 1938, S. 49) und entsprechend bezeichnet Dominick Grace (1993, S. 47) Helen als deren Eigentum. Somit wird Helen die Rolle übertragen, als Besitz und Servicekraft für Männer zu fungieren. Dabei wird sowohl die Individualität von Menschen als auch von Nicht-Menschen berücksichtigt, wodurch den in diesen Debatten zentralen Diskursen eine explorative und spekulative Dimension hinzugefügt wird.

In der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen erlebten die USA, die Heimat von Lester del Rey, sowie ein Großteil der westlichen Welt, einen Wandel in der traditionellen Geschlechterdynamik. Dieser Wandel ist auf die Entwicklung neuer sozialer Rollen und Freiheiten für Frauen, wie etwa das Wahlrecht, zurückzuführen, das im Jahr 1920 in den USA eingeführt wurde. In den Zwischenkriegsjahren wurde das Bild einer neuen, unabhängigen und modernen Frau jedoch durch Wirtschaftskrisen – wie die Große Depression ab 1929 – herausgefordert, was zu einer Tendenz zur Rückkehr zu traditionellen Geschlechterrollen führte. Die Kurzgeschichte *Helen O'Loy* thematisiert die Verfremdung derzeitiger Vorstellungen, indem sie eine Vision einer durch technologische Innovation veränderten Zukunft entwirft, die die Beziehungen und Geschlechterdynamiken von 1938 in einem anderen Licht darstellt. Die Geschichte modelliert die soziopolitischen Realitäten etablierter Geschlechterrollen und reflek-

tiert darüber, wie diese die Zukunft der technologischen Entwicklung beeinflussen würden. Indem die Kurzgeschichte die künstliche Frau als Verkörperung männlicher Fantasien darstellt, enthüllt sie, wie technologische Schöpfungen kulturelle Ideologien widerspiegeln und patriarchalische Ideale in die Struktur von KI-Technologien einbetten. Während die Wissenschaftler in der Geschichte behaupten, dass „No woman ever made a lovelier bride or a sweeter wife“ (Del Rey, 1938, S. 64), wird in der SF-Geschichte kritisiert, wie die Technologie geschaffen wurde, um die Fantasie der ‚Frau‘ nachzubauen, von der die beiden Technologen so begeistert sind, dass sie einen eher gewöhnlichen Haushaltsroboter in ihr Ideal weiblicher Häuslichkeit verwandelt haben (Hollinger, 2010; Grace, 1993).

Charakteristisch für SF-Sozialkritik ist die Darstellung einer Zukunft, in der die gesellschaftlich marginalisierten Gruppen nach Belieben der dominanten Gruppen modifiziert werden können (Hermann, 2018). Frauen werden in dieser Zukunft durch die Verkörperung eines symbolischen Bildes ersetzt, das auf die potenziellen Konsequenzen der Verwendung sexistischer Fantasien bei der Schaffung einer KI aufmerksam machen soll (Devlin & Belton, 2020). In *Helen O’Loy* bezeichnen die beiden Schöpfer ihre ehemaligen Partnerinnen als „the twins“ (Del Rey, 1938, S. 58), ohne dabei eine Differenzierung oder Namensgebung vorzunehmen, sodass die ehemaligen Partnerinnen als nicht unterscheidbare und namenlose Charaktere erscheinen, denen keine Individualität zugeschrieben werden kann (Grace, 1993, S. 46). Der Grund für das Scheitern ihrer Liebesbeziehungen wurde in der „stubbornness“ (Del Rey, 1938, S. 50) der Frauen und ihrem Desinteresse an den von den Männern geplanten Aktivitäten gesehen (Grace, 1993, S. 46). Während die Männer, Dave und Phil, mit einer gesellschaftlichen Entwicklung konfrontiert sind, die eine Weiterentwicklung der Beziehungen und Freiheiten menschlicher Frauen über ihre Rolle als Hausfrauen hinaus mit sich bringt, streben sie danach, eine idealisierte künstliche Frau in Gestalt und Wesen zu erschaffen, über die sie die Kontrolle aufrechterhalten können.

Als eine der ersten Erzählungen, in denen KI-Charaktere auftreten und sich in Menschen verlieben, enthält diese Kurzgeschichte eine

Warnung vor Mensch-Maschine-Beziehungen, die menschliche Beziehungen vollständig ersetzen sollen. Dave ist in der Kurzgeschichte eine der Hauptfiguren, dessen erfolglose Versuche, eine Beziehung zu einer Frau aufzubauen, dazu führen, dass er seine Liebe in seiner eigenen Schöpfung findet. Dabei präsentiert sich die Zukunftsvision eher als dystopisch denn als utopisch, was die romantische Koexistenz von Menschen und KI betrifft. Hinter der utopischen Fassade der Erzählung verbirgt sich demnach ein Entwicklungsfehler, der letztendlich zum selektiven Aussterben der Menschheit führen würde (Grace, 1993, S. 49). Der im Text zum Ausdruck gebrachte Wunsch, Frauen durch gefügsige und unterwürfige Automaten zu ersetzen, wird als konventionelle Machtfantasie über die Schöpfung künstlichen Lebens gewertet, die zur Marginalisierung von Frauen in der westlichen Kultur beiträgt. Somit wird die Kurzgeschichte als Klassiker sexistischer Science-Fiction eingeordnet (Hollinger, 2003). Andererseits adressiert die Geschichte in erster Linie die Zukunft der Männer, die sich selbst von der Gesellschaft isolieren und weniger das Schicksal der Frauen. Die Erzählung fokussiert die Lebensperspektive eines Mannes, der, um seine Fantasie einer idealen Ehe mit der idealen Frau zu verwirklichen, sein Leben versteckt und abgeschieden von der Gesellschaft lebt und schließlich stirbt, ohne etwas hinterlassen zu haben, nicht einmal seinen Roboter, da Helen sich nach seinem Tod selbst zerstören muss. Da Phil sich, ähnlich wie Dave, in Helen verliebt hat, ist seine Unfähigkeit ein eigenes Familienleben zu führen und sich an ein Leben anzupassen, das er nicht vollständig kontrollieren kann, ebenfalls ein Grund für seinen einsamen Tod. In *Helen O'Loy* wird somit am Beispiel der Figuren Phil und Dave Kritik an sozialen Konstrukten und patriarchalen Geschlechterbeziehungen geübt. Zugleich konfrontiert die Erzählung diejenigen, die sich dem Wandel verweigern, mit der Illusion eines oberflächlich glückseligen, aber inhaltsleeren Lebens.

Die Kurzgeschichte bietet eine spekulative Betrachtung darüber, wie KI-Technologien in ihrer Entwicklung von gesellschaftlichen Dynamiken beeinflusst werden können und wie sie im Gegenzug gesellschaftliche und menschliche Konstellationen des Zusammenlebens beeinflussen und destabilisieren können, sobald sie breiter einge-

setzt werden. Helens Kompetenzen und Funktionen als KI werden in der Erzählung reflektiert, und zugleich wird die Funktion der SF als Wegweiser für zukünftige wissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen betont, indem sie als fiktionales Gedankenexperiment für zukünftige philosophische Diskurse dient.

Helens Verhalten wird von ihren Schöpfern programmiert und durch ihre eigene Beobachtung von Fernsehmedien, die Frauen oft in stereotypen Rollen darstellen, weiter bestimmt (Del Rey, 1938, S. 57). Dies löst die Überlegung aus, ob Roboter durch Programmierung und Beobachtung Bewusstsein entwickeln können oder ob sie lediglich imitieren würden (Del Rey, 1938, S. 60–61). Das Gedankenexperiment dieser SF-Geschichte bietet eine kongruente Betrachtung des künstlichen Bewusstseins mit späteren philosophischen Theorien. Obwohl Helen offenbar aus ihrer Umgebung lernt und in der Lage ist, entsprechend zu handeln und Verhalten auf überzeugende Weise nachzuahmen, enthält der Text auch die Bedenken, die 1980 das Chinese-Room-Argument bildeten, in dem Searle behauptet, dass ein Programm einem externen Beobachter den Eindruck von KI vermitteln könnte, aber kein Verständnis hat (Damer, 2006). Da die KI nur das replizieren kann, was sie beobachtet, ohne über die von ihren Schöpfern programmierten Absichten hinausgehende Ziele zu entwickeln, offenbart ihr Scheitern im Hinblick auf die Entwicklung von Bewusstsein nicht nur ein wissenschaftliches, sondern auch ein soziales Versagen, da ihre Schöpfer sie in ihrer Limitierung und Abhängigkeit als „as good a companion as a man could ask“ (Del Rey, 1938, S. 62) empfanden.

Del Reys *Helen O’Loy* dient als Medium für Gedankenexperimente, indem die Geschichte KI-Technologien und deren Funktionen antizipiert und die damit verbundenen Vorstellungen und Erwartungen hinterfragt. Dabei wird auch darüber spekuliert, wie und warum Menschen solche Technologien entwickeln und einsetzen könnten. Die Kurzgeschichte stiftet Unbehagen in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse dieser Zeit und argumentiert, dass das Fortbestehen dieser Tendenzen potenziell schädliche Folgen für Gesellschaft und Menschheit haben könnte. Diese gesellschaftspolitischen Überlegungen sind notwendig im Hinblick auf die Auseinandersetzung des

Textes mit möglichen Tests und Theorien zum Bewusstsein von KI, da er einer der ersten Vertreter der These ist, dass es in Systemen, die gut in menschliche Sozialstrukturen integriert sind, zu sogenannten Bewusstsein-Fehlalarmen kommen kann.

Obwohl *Helen O'Loy* bereits 1938 verfasst wurde, sind die darin untersuchten zentralen philosophischen, ethischen und gesellschafts-politischen Fragen für die aktuelle KI-Forschung nach wie vor von Relevanz. Die Kurzgeschichte thematisiert das Verlangen nach Nähe, aber auch die von Individualismus geprägte Gesellschaft, die eine künstliche Partnerschaft begünstigt. Gegenwärtige Technologien, wie etwa KI-basierte Beziehungssimulationen und digitale Gefährten, die mittels Chatbots bedienbar sind, führen zu ähnlichen Fragestellungen bezüglich Authentizität, Abhängigkeit und sozialer Entfremdung. Die emotional aufgeladenen Interaktionen zwischen Menschen und Maschinen können zu Isolation und psychischen Auswirkungen führen. Derzeit zeigt sich eine Tendenz, dass eine Vielzahl von Nutzern, ähnlich wie Dave und Phil, eine Abhängigkeit von KI-Technologien entwickeln, um der in der heutigen Gesellschaft weit verbreiteten Einsamkeit entgegenzuwirken.

4 Literatur als Denkraum für KI

Literarische Werke generieren, indem sie fiktionale Welten erschaffen, die die soziokulturellen Auswirkungen technologischer Entwicklungen, wie beispielsweise der KI, untersuchen. Thematische und ästhetische Formulierungen bieten einen affektiven Kontext für diese Diskussionen und regen die Lesenden dazu an, sich mit neuen Technologien auseinanderzusetzen, die spezifisch für den literarischen Diskurs sind. Werke wie Lester del Rey's *Helen O'Loy* veranschaulichen, wie Literatur das soziokulturelle Imaginäre der KI widerspiegelt und aktiv mitgestaltet. Durch die Auseinandersetzung mit diesen literarischen Texten tauchen Lesende in Debatten über die möglichen Auswirkungen von KI-Technologien auf die zukünftige Weltordnung ein. Sie setzen sich mit diesen Überlegungen in einem Diskurs, der von affektiven, historischen und kulturellen Kontexten technologischer Entwicklungen geprägt ist, auseinander. Die Literatur erfüllt längst eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit den

Möglichkeiten und den daraus resultierenden Herausforderungen der KI. Ihr epistemischer Wert beruht auf ihrer Fähigkeit, potenzielle und aktuelle Fragen im Zusammenhang mit KI zu antizipieren und kritisch zu untersuchen, wodurch die literarische Vorstellungskraft zu einem zentralen Bereich der Wissensproduktion und kulturellen Diskurses zu KI wird.

Literaturverzeichnis

- Asimov, I. (1981). *Asimov on Science Fiction*. Doubleday & Company.
- Asimov, I. (2013). *I, Robot*. Harper Voyager.
- Bodley, A. M. (2015). *The Android and Our Cyborg Selves: What Androids Will Teach Us About Being (Post) Human*. Washington State University, Diss. Research Libraries WSU.
- Broderick, D. (1995). *Reading By Starlight: Postmodern Science Fiction*. Routledge.
- Burger, B., Rahn, J., & Liebermann, Y. (2021). Introduction: Narrating the Nonhuman. In Y. Liebermann, J. Rahn & B. Burger (Hrsg.) *Nonhuman Agencies in the Twenty-First-Century Anglophone Novel*, (S. 1–24). Palgrave Macmillan Cham.
- Butler, S. (2006). *Erewhon*. Penguin.
- Čapeks, K. (2001). *R.U.R.* Übersetzt von Paul Selver und Nigel Playfair. Dover Publications.
- Cave, S., & Dihal, K. (2023). How the World Sees Intelligent Machines: Introduction. In S. Cave & K. Dihal (Hrsg.), *Imagining AI: How the World Sees Intelligent Machines*, (S. 3–15). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192865366.003.0001>
- Cave, S., Craig, C., Dihal, K., Dillon, S., Montgomery, J., Singler, B., & Taylor, L. (2018). Portrayals and Perceptions of AI and Why They Matter. *The Royal Society*. <https://doi.org/10.17863/cam.34502>
- Chiang, T. (2010). *The Lifecycle of Software Objects*. Subterranean Press.
- Clarke, A. C. (2000). *2001: A Space Odyssey*. Ace.
- Conrad, M. (2024). Literaturgeschichte der Künstlichen Intelligenz. In Catani, S. (Hrsg.) *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste*, (S. 47–82). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110656978-004>
- Damper, R. (2006). The Logic of Searle's Chinese Room Argument. In *Minds and Machines*, 16(2), S. 163–183. <https://doi.org/10.1007/s11023-006-9031-5>
- Del Rey, L. (1938). Helen O'Loy. In *Astounding Science Fiction*, S. 49–65.

- Devlin, K., & Belton, O. (2020). The Measure of a Woman: Fembots, Fact and Fiction. In S. Cave, K. Dihal, S. Dillon (Hrsg.), *AI Narratives: A History of Imaginative Thinking about Intelligent Machines*, (S. 357–381). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198846666.003.0016>
- Dick, P. K. (2007). *Do Androids Dream Of Electric Sheep?* Gollancz.
- Devlin, K., & Belton, O. (2020). The Measure of a Woman: Fembots, Fact and Fiction. In S. Cave, K. Dihal, S. Dillon (Hrsg.), *AI Narratives: A History of Imaginative Thinking about Intelligent Machines*, (S. 357–381). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198846666.003.0016>
- Dillon, S., & Schaffer-Goddard, J. (2023). What AI Researchers Read: the Role of Literature in Artificial Intelligence Research. In *Interdisciplinary Science Reviews*, 48(1), S. 15–42.
<https://doi.org/10.1080/03080188.2022.2079214>
- Elkins, C. (1977). An Approach to the Social Functions of American SF. In *Science Fiction Studies*, 4(3), S. 228–232.
<http://www.jstor.org/stable/4239131>
- Grace, D. M. (1993). Rereading Lester del Rey's 'Helen O'Loy.' In *Science Fiction Studies*, 20(1), S. 45–51. <http://www.jstor.org/stable/4240213>
- Hayles, N. K. (1999). *How We Became Posthuman*. The University of Chicago Press.
- Hermann, I. (2018). Boundaries and Otherness in Science Fiction: We Cannot Escape the Human Condition. In *Text Matters: A Journal of Literature, Theory and Culture*, 8, S. 212–226.
<https://doi.org/10.1515/texmat-2018-0013>
- Hoffmann, E. T. A. (1986). *Der Sandmann*. Philipp Reclam Verlag.
- Hollinger, V. (2010). "Something Like a Fiction": Speculative Intersections of Sexuality and Technology. In *Queer Universes: Sexualities in Science Fiction*, 37, S. 140–160.
<https://doi.org/10.5949/UPO9781846313882.008>
- Hollinger, V. (2003). Feminist Theory and Science Fiction. *The Cambridge Companion to Science Fiction*, (S. 125–136). Cambridge University Press.
- Homer (1992). *The Iliad*. Übersetzt von Robert Fagles. Penguin, 1990.
- Jameson, F. (2005). *Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*. Verso.
- Kley, A. (2016). Literary Knowledge Production and the Natural Sciences in the US. In S. Knewitz, C. Klöckner & S. Sielke (Hrsg.), *Knowledge Landscapes North America*, (S. 153–177). Winter.
- Lang, F. (Regisseur). (1927). *Metropolis*. Universum-Film AG.

- Levin, A. E., et al. (1977). English-Language SF as a Socio-Cultural Phenomenon. In *Science Fiction Studies*, 4(3), (S. 246–256).
<http://www.jstor.org/stable/4239133>
- Link, J. (1983). *Elementare Literatur und generative Diskursanalyse*. Wilhelm Fink Verlag München.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. In *AI Magazine*, 27(4), S. 12–14.
<https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904>
- Milner, A. (2013). *Locating Science Fiction*. Liverpool University Press.
- Reichardt, U. (2022). Sentience, Artificial Intelligence, and Human Enhancement in US-American Fiction and Film: Thinking With and Without Consciousness. In C. Klinger, H. Nagl-Docekal, L. Nagl & A. Somek (Hrsg.), *Artificial Intelligence and Human Enhancement Wiener Reihe 21*, (S. 225–236). de Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110770216-013>
- Richter, V., Katzenbach, C., & Schäfer, M. (2023). Imaginaries of Artificial Intelligence. In S. Lindgren (Hrsg.), *Handbook of Critical Studies of Artificial Intelligence*, (S. 209–223). Edward Elgar Publishing.
- Roddenberry E. (Schöpfer) (seit 1966). *Star Trek*. Paramount Pictures.
- Shaviro, S. (2015). *Discognition*. London: Repeater Books.
- Shelley, M. (2003). *Frankenstein*. Penguin.
- Soucy, C. L. (2023). *Ovid's Metamorphoses: A New Translation*. University of California Press.
- Stockwell, P. (2000). *The Poetics of Science Fiction*. Routledge.
- Suvin, D. (1977). Introduction. In *Science Fiction Studies*, 4(3), S. 223–319.
<http://www.jstor.org/stable/4239130>
- Suvin, D. (1979). *Metamorphoses of Science Fiction: on the Poetics and History of a Literary Genre*. Yale University Press.
- Villiers de l'Isle-Adam, A. (1993). *L'Ève future*. Gallimard.
- Wells, H. G. (2005). *The Shape of Things to Come*. Penguin.

Abschnitt 2: Lehr- und Lernziele

Johannes Odendahl

Nach der Kompetenzorientierung Überlegungen zu einer Neuausrichtung der Deutschdidaktik in Zeiten sprachgenerierender KI

Zusammenfassung

Der Beitrag fragt nach der zukünftigen Ausrichtung von Deutschunterricht und -didaktik im Zeichen großer Sprachmodelle. Wenn Aufgaben der Produktion und auch der Rezeption von Texten zunehmend an die KI delegiert werden, verliert – so die Kernthese – die Vermittlung entsprechender Kompetenzen an Bedeutung, und dem Fach droht ein Relevanzverlust. Zugleich besteht die Chance, dass stattdessen die sprachliche und literarische Persönlichkeitsbildung als Kernaufgabe des Deutschunterrichts wiederentdeckt wird.

Abstract

This article explores the future direction of German language education in the context of large language models. If tasks related to the production and reception of texts are increasingly delegated to AI, the core thesis is that the teaching of relevant skills will become less important, and the domain will be at risk of losing relevance. At the same time, there is a chance that linguistic and literary personality development will be rediscovered as the core task of German lessons.

1 Zur Einleitung: Auf der Suche nach dem Sinn der Prüfung – und nach dem Prüfling

Da maschinell generierte Texte auch für erfahrene Lehrkräfte – entgegen ihrem eigenen Selbstverständnis – nicht mehr sicher von Schüler:innentexten unterscheidbar sind [...], drängen sich Fragen zur Sinnhaftigkeit von Hausaufgaben und etablierten Prüfungsformaten mehr denn je auf. (Fürstenberg & Müller, 2024b, S. 7)

Was Maurice Fürstenberg und Hans-Georg Müller hier über Lehrer:innen und Schüler:innen im Zusammenhang mit Prüfungsleistungen in

Zeiten KI-getriebener großer Sprachmodelle sagen, gilt fraglos auch von Dozierenden und Studierenden an der Universität. Der Verfasser [sic!] des vorliegenden Aufsatzes jedenfalls plagt sich seit der Veröffentlichung von ChatGPT Ende 2022 mit den immer aussichtsloser werdenden Versuchen, in Seminar- und Abschlussarbeiten die Stimme einer realen Person von Beimischungen einer elektronischen Schreibinstanz zu unterscheiden – wobei diese Versuche nicht nur immer aussichtsloser, sondern auch in dem Maße sachfremder und unangemessener erscheinen, als der vorgelegte Text ja nicht eigentlich als eine Addition aus ‚Persönlichem‘ und digital Hinzugedichtetem, sondern als ein Amalgam aus beidem zu gelten hat, das heißt: gleich schon ununterscheidbar in hybrider, human-digitaler Kooperation entstanden ist. „Der Computer schreibt (mit)“, so hat es Torsten Steinhoff (2023) lakonisch formuliert. Ein entlarvender Vorwurf im Tonfall von „Das haben Sie gar nicht selbst geschrieben!“ ginge insofern mittlerweile schon ins Leere und dürfte auch bald von Studierendenseite nur mehr mit einem Schulterzucken quittiert werden, das so viel besagt wie: „Natürlich nicht; aber ich habe den Text initiiert und bin federführend daran beteiligt; was wollen Sie also?“. In einem durchaus realistisch erscheinenden Zukunftsszenario des Schriftstellers Clemens J. Setz würde eine KI-sozialisierte Schreiberin letztlich „nicht mehr zwischen einem ‚von ihr‘ und einem ‚für sie‘ verfassten Text“ unterscheiden; „vermutlich“ habe sie „die allmähliche Festigung des intellektuellen Teils ihrer Persönlichkeit [...] gar nie anders erlebt, eben ‚als Team‘, und wird diesen Zustand ganz selbstverständlich als rein aus sich kommend empfinden“ (Setz, 2025).

2 Ergebnisse einer blitzschnell erstellten Studie zu digital generierten Prüfungsleistungen, Teil 1: Phrasen und Prätentioses

Auch wenn es ganz so weit derzeit noch nicht sein sollte – die „Fragen zur Sinnhaftigkeit von [...] etablierten Prüfungsformaten“, von denen Fürstenberg & Müller sprechen, *drängen sich* jedenfalls auch im universitären Kontext derzeit mit großem Nachdruck *auf*. Denn ganz gleich, wie die heikle Frage der Urheberschaft einzuschätzen ist: Akademische Arbeiten in Zeiten von KI zeichnen sich, so meine Wahrnehmung, immer häufiger durch eine glatte, ebenso schwatzhafte

wie präventiös-pompöse Floskelhaftigkeit aus, ungenau und vage oft in der Sache, was aber durch die Souveränität des Tonfalls in der Regel so weit kaschiert wird, dass ich mich als Leser halb eingeschüchtert, halb gelangweilt bald wieder abwenden möchte: ‚Ja, gut, genug fürs Erste, es stimmt ja auch alles soweit, da kann man nichts sagen‘. Nein, kann man nicht, das ist die Crux, und irgendwie ‚stimmt‘ tatsächlich größtenteils, was da steht. Als Prüfungsleistung geht das Ganze, ungeachtet meines unguten Gefühls dabei, in der Regel durch. Grobe Verstöße gegen Grundregeln des wissenschaftlichen Arbeitens wie halluzinierte Zitate und Literaturangaben oder ganz abwegige Salbadereien sind selten und werden immer seltener, offenbar sind die Studierenden schon weit fortgeschritten beim Erwerb ihrer Prompt-Kompetenzen.

Dabei brauchen Beispiele für den gemeinten effektheischenden Tonfall bei einer Tendenz zur inhaltlichen Seichtheit gar nicht aus realen Studienarbeiten genommen zu werden, was ja auch forschungsethisch problematisch wäre. Zur Demonstration soll es hier genügen, Antworten der Gratis-Version von ChatGPT und des (u. a. auf GPT-4 basierenden) KI-*Copiloten* von Microsoft Word auf den folgenden, von mir ad hoc formulierten Prompt zu untersuchen:

Für das didaktisch-methodische Hauptkapitel einer Seminararbeit zum Thema „Literarisches Lernen handlungs- und produktionsorientiert“ soll der didaktische Mehrwert eines szenischen Umgangs mit Borcherts Kurzgeschichte „Nachts schlafen die Ratten doch“ herausgestellt werden. Dabei soll exemplarisch gezeigt werden, wie szenische Verfahren (Standbildbau, Figurenbefragung durch den Spielleiter etc.) das Textverständnis im Detail und die Einfühlung in die literarischen Figuren (Jürgen, der ältere Mann) ermöglichen können. Schreibe dieses Kapitel (maximal 3000 Zeichen) und beziehe dich als wissenschaftliche Quelle besonders auf Scheller 2004.

Es ist hier nicht der Raum und wegen der Omnipräsenz der textgenerierenden KI-Tools sicher auch nicht notwendig, größere Abschnitte aus den zweimal 3000 Zeichen langen Textergebnissen mitsamt der anschließenden weiteren Kommunikation zu zitieren. Exemplarisch angeführt sei daher zunächst nur der Textbeginn des Word-*Copiloten*:

2.1. Didaktischer Mehrwert szenischer Verfahren im Literaturunterricht

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht nimmt laut Scheller (2004) eine zentrale Rolle ein, um literarisches Lernen als aktiven, subjekt- und produktbezogenen Prozess zu gestalten. Besonders im Umgang mit Kurzgeschichten wie Borcherts „Nachts schlafen die Ratten doch“ ermöglichen szenische Verfahren eine vertiefte Annäherung an Text und Figuren, indem sie kognitive, emotionale und soziale Lernprozesse eng miteinander verknüpfen.

2.1.1 Standbildbau: Textverstehen und Perspektivübernahme [...] (Microsoft, 2025; Fettdruck im Original)

Der geforderte Bezug auf den Sekundärtext ‚gelingt‘ hier ebenso glatt wie in seiner Glätte un(an)greifbar. Irgendwo und insgesamt „nimmt laut Scheller (2004)“ der „handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht“ fraglos „eine zentrale Rolle ein, um literarisches Lernen als aktiven, subjekt- und produktbezogenen Prozess zu gestalten“. Dieser Satz ist in seiner Vollmundigkeit schlechterdings nicht falsifizierbar; freilich auch nicht verifizierbar, solange es (was für KI-Textausgaben kennzeichnend ist) keine präzisen Seitenangaben gibt. Was aber den Effekt der Vollmundigkeit angeht, leisten insbesondere sprachliche Signifikanzmarkierungen wie „eine *zentrale* Rolle“ oder „eine *vertiefte* Annäherung“ ihren (semantisch ganz kostenfreien, weil jederzeit verfügbaren) Dienst. Eine besondere Vorliebe, ihres rhetorischen Glanzes halber, scheinen KI-Sprachmodelle zudem für dreigliedrige Fügungen zu haben wie für den „*aktiven, subjekt- und produktbezogenen* Prozess“ oder für „*kognitive, emotionale und soziale* Lernprozesse“, welch letztere auch noch „*eng miteinander verknüpft* werden – was als effektheischende Intensivierung sicher mehr hermacht als etwa ein unverbundenes Neben- oder gar Durcheinander. Was man sich eigentlich genau und gegenständlich unter einer *engen Verknüpfung von kognitiven, emotionalen und sozialen Lernprozessen* zu denken hat, bleibt dabei in vielsagend raunender Manier offen.

Die aufgezeigten sprachlichen Merkmale finden sich auch zu Beginn der ChatGPT-Antwort auf den identischen Prompt (ich erlaube

mir, im Folgenden meine Kommentare gleich in eckigen Klammern zu ergänzen, und bitte um Nachsicht für meine zwischenzeitlich nachlassende Ernsthaftigkeit):

Ein zentraler [natürlich nicht peripherer] Bestandteil literarischen Lernens ist nach Ingrid [ups!] Scheller (2004) das handelnde Verstehen, das kognitive, affektive und ästhetische [dreigliedrige Fügung] Dimensionen der Texterschließung [„Dimensionen“ klingt immer gut, speziell wenn es drei sind] miteinander verbindet [nicht „verknüpft“?]. In diesem Sinne ermöglichen szenische Verfahren eine vertiefte [nicht oberflächliche] Auseinandersetzung mit literarischen Texten, da sie Verstehensprozesse körperlich, emotional und kognitiv [aller guten Dinge sind drei] fundieren [„fundieren“ klingt schön emphatisch]. Besonders Borcherts Kurzgeschichte *Nachts schlafen die Ratten doch* eignet sich [was für ein glücklicher Zufall, dass mein Prompt gerade diese Kurzgeschichte angeführt hat] für einen produktions- und handlungsorientierten Zugang, da sie durch ihre dialogische Struktur, reduzierte Figurenkonstellation und existenzielle Thematik (Krieg, Verlust, Hoffnung) [Chapeau, zwei Dreigliederungen hintereinander!] eine hohe [keine niedrige] Identifikationsmöglichkeit bietet. (OpenAI, 2025)

3 Ergebnisse, Teil 2: Brauchbares bis Beeindruckendes

Ich betone, dass ich mich hier nicht über die KI lustig mache; deren Leistungen beeindrucken mich immer mehr. Komisch erscheint mir vielmehr die bis zur Karikatur gehende Nachahmung einer wichtig-tuerisch-geblähten akademischen Sprechweise durch den Chatbot. Die Künstliche Intelligenz hält uns und unseren diskursiven Gewohnheiten hier offenbar ein nicht ganz schmeichelhaftes Spiegelbild vor. Übrigens zeigt die Betrachtung des von mir mit ChatGPT weitergeführten Dialogs, dass von inhaltlicher Seichtigkeit seitens des Sprachmodells auf Dauer durchaus nicht die Rede sein konnte. Da ich nach den 3000 Zeichen zunächst noch nicht ganz zufrieden war mit der Erfüllung meiner Bitte, zu zeigen, wie szenische Zugänge „das Textverständnis im Detail und die Einfühlung in die literarischen Figuren [...] ermöglichen können“ (aus dem Prompt, s. o.), hakete ich nach und bat z. B. um die Ausformulierung möglicher Antworten des älteren Mannes (d. h. eines Schülers/einer Schülerin, die diesen Mann

spielt) auf die Spielleiterfrage nach der Motivation zu seinem Satz „Nachts schlafen die Ratten doch“. ChatGPT antwortete u. a.:

Mögliche Antworten des alten Mannes im Rollenspiel:

1. „Ich wollte dem Jungen Mut machen. Wenn er denkt, dass die Ratten nachts nicht kommen, kann er vielleicht endlich schlafen – oder zumindest loslassen.“

→ *Deutung*: Der alte Mann erkennt die Angst des Jungen vor der Entweihung des Grabes und antwortet mit einer Notlüge, um ihn zu beruhigen. Die Aussage ist weniger eine Tatsachenbehauptung als ein bewusst gesetzter Trostimpuls. [...] (OpenAI, 2025; Fettdruck im Original)

Dass die Computersoftware hier offenbar die komplexe, mehrfach fiktional gebrochene Interaktionssituation souverän durchdringt (oder doch verbal diesen Anschein erweckt), ist beachtlich. Da ist eine achtzig Jahre alte Erzählung, die zum Ende des Zweiten Weltkriegs spielt und in welcher ein älterer Mann durch eine Verlegenheitslüge, die Nachtaktivität von Ratten betreffend, einem Jungen aus seiner traumatischen Erstarrung hilft, ihn nämlich von einer sinnlosen, zermürbenden Totenwache – sein kleiner Bruder liegt nach einem Bombenangriff unter den Trümmern – zumindest bei Nacht abhält. Da ist weiterhin ein Unterrichtssetting, in dem das Gespräch beider Protagonisten von zwei Schüler:innen nachgespielt wird. Hinzu kommt ein Spielleiter, eine Spielleiterin, die das Spiel durch einen Stoppruf unterbrechen kann und die Protagonisten, d. h. die diese spielenden Schüler:innen, zur Rede stellt, z. B. hier den älteren Mann nach seinen Motiven, dem Jungen eine glatte Lüge aufzutischen, befragt. Dieses Unterrichtsgeschehen wiederum wird nur antizipiert, d. h. ebenfalls fingiert; die nur hypothetisch angenommenen Antworten der fingierten Schüler:innen aber, welche fiktive Figuren spielen, werden schließlich von der KI mit Blick auf die Erzählkonstruktion gedeutet. Dabei gehen die Stichwörter „Notlüge“ und „Trostimpuls“ in eine ausgesprochen produktive Richtung.

Gewissermaßen aus Gewohnheit nach langjähriger didaktischer Beschäftigung mit Borcherts kanonisierter Erzählung hakte ich nochmals nach, um Genaueres über die Bewandtnis dieser „Notlüge“ zu erfahren. ChatGPT antwortete hier ausgesprochen differenziert

und präzise – wie es auch in der Lage war, mögliche Standbilder zu (von der KI, nicht von mir) ausgewählten Schlüsselmomenten der Geschichte sprachlich zu skizzieren und in ihrem emotionalen Gehalt zu deuten. Es bestätigte sich hier die schon von Susteck & Perder (2023) gemachte Beobachtung, dass die generative KI in Hinblick auf Interpretationsleistungen (speziell bei konzisen, fachlich informierten Prompts) „teilweise beeindruckende Ergebnisse“ (ebd., S. 11) vorzulegen imstande ist.¹

4 Ergebnisse, Teil 3: Mehr, als man sich wünschen kann

Keineswegs also führte meine rasch extemporierte Kürzeststudie zur KI als Schreibhilfe für literaturdidaktische Studienarbeiten zu dem Ergebnis, dass die Sprachmodelle etwa nur prätentiose Floskeln oder halluzinierte Literaturbelege von sich geben – das auch, aber bei Weitem nicht nur. Während sich die Kommunikation mit dem *Word-Copiloten* als ein wenig zäh erwies (mit teilweise langen oder nicht endenden Wartezeiten als Reaktion auf zusätzliche Prompts), machte ChatGPT im Anschluss an die dienstefrig („Gerne!“) erfüllten Arbeitsaufträge jeweils gleich schon weitere Vorschläge, etwa: „Wenn du möchtest, kann ich das Kapitel auch sprachlich vereinfachen oder an ein bestimmtes Schulniveau anpassen (z. B. Sek I oder II)“, „Wenn du willst, kann ich dazu auch eine tabellarische Unterrichtsskizze oder ein Arbeitsblatt entwerfen“, „Wenn du willst, kann ich diesen Gedanken auch als Tafelbild oder Arbeitsimpuls für den Unterricht aufbereiten“, „Wenn du willst, kann ich aus dieser Beispielbearbeitung auch eine Bewertungsübersicht oder einen Erwartungshorizont für Lehrkräfte ableiten“ (alle OpenAI, 2025).

So nett gefragt und einmal auf dem Duzfuß mit ChatGPT ‚wollte ich‘ in der Regel dann auch; so dass ich nach insgesamt weniger als zehn Minuten nicht nur das zuerst gewünschte Kernkapitel einer Seminararbeit zur szenischen Interpretation von Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch*, sondern auch eine begründete Unterrichts-

1 Dieselbe Studie legt freilich auch Schwächen bei der Durchdringung formaler und sprachlicher Texteigenschaften durch die KI offen (vgl. Susteck & Perder, 2023, S. 11). Magirius & Scherf (2023, S. 409) berichten auch von Oberflächlichkeiten bei der Interpretation.

planung (Fließtext sowie Tabelle) für eine achte Schulstufe, ein detailliert ausgeführtes Arbeitsblatt für die entsprechende Unterrichtssequenz, sogar eine fingierte Bearbeitung dieses Arbeitsblatts, „wie ein durchschnittlicher Schüler/eine Schülerin einer achten Klasse sie vorlegen könnte“ (mein Prompt) einschließlich der präzisen Schilderung möglicherweise dabei entstehender Standbilder und Dialoge plus Lernendenfeedback erhielt – und schließlich, bezogen wiederum auf diese Bearbeitung des Arbeitsblatts, „eine Bewertungsübersicht mit einem kurzen, begründeten Benotungsvorschlag“ (mein Prompt, bezugnehmend auf den Vorschlag von ChatGPT; konsistent zu meiner Setzung des „durchschnittliche[n] Schüler[s]“ schlug die Software für die Bewertung ihres eigenen Produkts eine 3+ vor, nicht ohne einen gutgemeinten „Förderhinweis“).

Damit hatte ich fürs Erste genug; die Idee, ChatGPT mit einem kriteriengestützten Bewertungs-Feedback zum von ihm selbst vorgelegten Seminararbeitskapitel und einem diesbezüglichen Benotungsvorschlag zu beauftragen, verwarf ich einstweilen. Denn in diesem Fall wären tatsächlich alle denkbaren diskursiven Arbeitsschritte von der Schule bis zur Uni – lehrerseitige Konzeption eines Unterrichtsvorhabens mitsamt Arbeitsblatt für die achte Klasse, dessen schülerseitige Bearbeitung, dessen lehrerseitige Bewertung; die (studierendenseitige) akademische Planung und Reflexion eines solchen Unterrichtsvorhabens im Rahmen eines Seminararbeitskapitels und wiederum dessen (dozentenseitige) Bewertung mit ‚lernförderlichem‘ Feedback – wären also alle diese verbal zu meisternden Schritte vom großen Sprachmodell erledigt worden, und zwar insgesamt auf beachtlichem Niveau, was Schüler:innen-, Studierenden- und wahrscheinlich zuletzt auch die Dozierendenseite anbelangt. Ein kurzer Moment des Schauderns wird hier erlaubt sein: Das ganze Spiel von Literaturunterricht und dessen akademischer Reflexion kann mittlerweile offensichtlich (was nutzt da noch die Suche nach Schönheitsfehlern?) von der KI allein gespielt und sprachlich in Szene gesetzt werden. „Wenn du willst, kann ich die Unterrichtsplanung übernehmen – das Arbeitsblatt bearbeiten – das geforderte Seminararbeitskapitel schreiben – die Seminararbeit lesen und bewerten“. Und, seien wir ehrlich, bald auch „den wissenschaftlichen Aufsatz / den Fördermittelantrag bis

zur Deadline verfassen“. Ja, wenn ich will. Was aber bleibt mir, was bleibt uns noch als Lernenden, Unterrichtenden und Forschenden, wenn all diese Aufgaben an die Maschine delegiert werden können?

5 Blick auf den deutschdidaktischen Diskurs zur KI: Zwischen Disruption und Domestikation

Im Zusammenhang mit den neuen Möglichkeiten großer Sprachmodelle und deren Auswirkungen auf den Deutschunterricht und die Deutschdidaktik fällt gelegentlich der Begriff der „Disruption“ (z. B. Krammer & Leichtfried, 2024), und tatsächlich scheint gerade das Unterrichtsfach Deutsch mit seinem Fokus auf sprachliche Kompetenzen von den sich überschlagenden Entwicklungen der KI in seinem Selbstverständnis und seiner Legitimationsbasis besonders herausgefordert zu sein. Deutlich formulieren dies die Autoren zweier neuerer Basisbeiträge zum genannten Thema:

Für den Deutschunterricht hält die aktuelle Entwicklung besondere Herausforderungen bereit, da generative Sprachmodelle wie ChatGPT all jene Muster und Normen gelernt haben und in Sekundenbruchteilen zu kohärenten Texten zusammenfügen, für deren Erwerb Schüler:innen buchstäblich die ganze Spanne ihrer Schullaufbahn benötigen. Damit stehen nicht nur tradierte Lern- und Prüfungsformate, sondern sogar fundamentale Kompetenz- und Bildungsziele des (Deutsch-)Unterrichts zur Disposition. (Fürstenberg & Müller, 2024a, S. 1)

Wenn Maschinen in der Lage sind, Texte zu produzieren, die sprachnormativ einwandfrei sind, warum sollen dann noch viele Ressourcen in das Erlernen von Orthografie und Grammatik investiert werden? Warum sollen Schüler:innen lernen, Texte zusammenzufassen, wenn Maschinen sehr viel schneller und mit teils besseren Ergebnissen diese Aufgabe übernehmen? Was motiviert Schüler:innen, literarische Texte zu lesen, wenn KI scheinbar alle Fragen dazu beantworten kann? (Krammer & Leichtfried, 2024, S. 25)

Verfolgt man die zahlreichen Beiträge, die in jüngster Zeit zum Thema KI und Deutschunterricht veröffentlicht wurden (z. B. in den Sammelpublikationen der beiden soeben zitierten Herausgeberteams), ergibt sich gelegentlich der Eindruck, dass den hier aufgeworfenen

Fragen in ihrer Dringlichkeit gleich wieder ausgewichen wird. Oft dreht sich der Diskurs um *Chancen und Herausforderungen* (vgl. die Untertitel bei Magirius et al., 2024 und Schindler, 2024) oder um „Einsatzmöglichkeiten“ (Fürstenberg & Müller, 2024b, S. 12) der KI im Deutschunterricht. So verdienstvoll und erhellend solche Überlegungen auch sein mögen, zumal sie erste empirische Untersuchungsergebnisse zum Thema aufgreifen: Gesetzt bleibt dabei doch die Annahme, dass der Deutschunterricht mit seiner Didaktik souverän über Potenziale der neuen Sprachmodelle verfügen oder aber nötigenfalls gezielt Nein zu ihrem ‚Einsatz‘ sagen kann. Sollte aber die technische Entwicklung tatsächlich einen *disruptiven* Charakter in Hinblick auf unsere Konventionen des Lesens und Schreibens, ja sogar des Sprechens und Zuhörens entfalten (und alles spricht derzeit dafür), dann steht ein Deutschunterricht, wie wir ihn bislang verstanden, betrieben und beforscht haben, grundsätzlich zur Disposition.

Natürlich gibt es gute Argumente dafür, die etablierten „Kompetenz- und Bildungsziele“ (Fürstenberg & Müller, 2024a, S. 1) des Deutschunterrichts auch in Zeiten der KI weiterhin hochzuhalten. Angesichts der Defensive, in die besonders die Ausbildung von Schreibkompetenzen geraten ist, wird etwa zurecht auf die epistemische Funktion des Schreibens und Schreiben-Könnens verwiesen (vgl. Susteck & Perder, 2023, S. 15; Steinhoff, 2023, S. 12; Magirius et al., 2024, S. 19). In der schreibenden Auseinandersetzung mit einem Thema oder auch einem literarischen Text erwerbe ich mir eine kognitive Orientierung, die mir der immer schon fertige Output der KI nicht bieten kann. Das ist ein gutes Argument; ob es aber auf Dauer tragen wird, steht auf einem anderen Blatt. Schließlich ist der Erwerb (und der Erhalt!) elaborierter Schreibkompetenzen mit einer jahre-, ja lebenslangen intensiven Arbeit verbunden, und es erscheint fraglich, ob der epistemische Mehrwert des Selber-Schreiben-Könnens auf lange Sicht als Motivation ausreichen wird, sich auf einen so aufwändigen Lernprozess einzulassen. Sicher verstehe ich hörend von Musik mehr, wenn ich selber ein Instrument bis zur Perfektion beherrsche; aufmerksam und mit Gewinn Musik hören können aber auch die Laien, und in der Regel genügt ihnen das.

Weniger schwierig scheint auf den ersten Blick die Argumentation für die fortgesetzte schulische Vermittlung elaborierter Lesekompetenzen zu sein: „Weiterhin müssen Lernende in der Lage sein, (auch computergestützte) Texte sinnerfassend zu verarbeiten, auf Strukturen hin zu analysieren, mit Lesestrategien zu erschließen und kritisch zu evaluieren“ (Krammer & Leichtfried, 2024, S. 26). Fürstenberg & Müller (2024b, S. 10) gehen sogar von einem Relevanzgewinn der Lese- zulasten der Schreibkompetenzen aus: „Je stärker der Unterricht das Schreiben maschinell auslagert, umso notwendiger wird eine fundierte Lesekompetenz“. Begründet wird dies – neben der Notwendigkeit wiederum epistemischer Wachsamkeit inmitten unüberschaubarer Textmengen und Informationsangebote (vgl. Philipp, 2024) – vor allem mit der Verantwortung, die Schreibende auch für hybrid erstellte Texte nach wie vor übernehmen müssen (vgl. Steinhoff, 2023, S. 12). Auch hier ist aber die ‚disruptive‘ sozial-mediale Entwicklung noch abzuwarten. Wenn KI-gestütztes Kommunizieren immer mehr zum Normalfall wird, ist auch davon auszugehen, dass das nutzerseitig Gewünschte mit wachsender technischer Zuverlässigkeit angemessen in Worte gefasst wird (verantwortlich wird andernfalls die Software gemacht, vergleichbar einem marktreifen autonomen Autofahren). Und durch eine Art KI-seitigen, stets mitlaufenden *sensitivity reader* könnte in Zukunft potentiell verletzendes oder selbstschädigendes sprachliches Verhalten gleich schon im Vorfeld korrigiert und vermieden werden. Schließlich und vor allem: Wer soll denn, bitte, all die Texte, die schon jetzt in rauen (nein: in glatten) Mengen von der KI produziert werden, noch haarklein lesen, wenn nicht eben die dafür angestellte KI, die mir zuverlässig ‚das Nötigste mitteilen‘ wird?

Eine andere Strategie, die Relevanz von Deutschunterricht und -didaktik in Zeiten der großen Sprachmodelle zu behaupten, besteht darin, jenseits obsolet werdender (schrift-)sprachlicher Fertigkeiten neue Meta-Kompetenzen zu postulieren, also etwa global eine „AI-Literacy“ (Kellermann et al., 2024, S. 24) auszurufen oder speziell eine Fertigkeit des gezielten Prompts einzufordern. Kritisch zu einer solchen „Promptkompetenz“ äußern sich mit Blick auf die rasante technische Entwicklung schon Fürstenberg & Müller (2024b,

S. 8), und die oben referierten Erfahrungen mit der aktuellen (Stand Juli 2025) Version von ChatGPT zeigen eindrücklich, wie schnell die Chatbots gelernt haben, mögliche Bedürfnisse der Nutzer:innen treffsicher zu antizipieren, bevor diese sie noch formuliert, ja nur gedacht hätten („Wenn du willst, kann ich...“). In diesem Sinne bezeichnend wirkt es, wenn Philippe Wampfler (2024, S. 59) die Fachdidaktik dazu aufruft, „genau zu klären, welche Kompetenzen der Einsatz von KI-Texttools erfordert und wie diese Kompetenzen aufgebaut werden können“, und für diese „Arbeit“ einen Zeitraum „[i]n den nächsten Monaten“ (!) ansetzt. Ja, es muss schnell gehen mit der Formulierung immer neuer Bedien-Kompetenzen einer rasend sich weiterentwickelnden KI; stets wird aber die Didaktik der technischen Entwicklung nur hinterherlaufen, und sollte sie selbst im Wochentakt neue Kompetenzmodelle auswerfen (wobei wiederum sicherlich ChatGPT wird helfen können).²

6 Die überholte Kompetenzorientierung: Problem gelöst, Kompetenz nicht mehr nötig

Es hilft also nichts: Angesichts der frappierenden Fortschritte der generativen Sprachmodelle steuert der auf sprachliche Kompetenzen fokussierte Deutschunterricht mit seiner Didaktik auf eine massive Legitimationskrise zu, nein: steckt schon mitten darin. Die in aktuellen Publikationen zum Thema immer wieder aufgeworfene Frage nach dem ‚Wozu jetzt noch länger...?‘ kann keine rhetorische bleiben, sondern ist existentiell ernst zu nehmen. Wozu denn jetzt noch Rechtschreibung, Grammatik, Texte schreiben lernen von der Inhaltsangabe über die Erörterung bis zum Interpretationsaufsatz? Wozu Seminararbeiten als Prüfungsformate in Auftrag geben, wozu

2 Noch im Verlauf der wenigen Tage zwischen Abfassung und Einreichung des vorliegenden Aufsatzes Ende Juli/Anfang August 2025 hat OpenAI eine neue Version, ChatGPT 5, veröffentlicht, für die sie u. a. „Antworten auf Expertenniveau“ (<https://openai.com/de-DE/index/introducing-gpt-5/>, 11.08.2025) verschiedenster wissenschaftlicher Fächer verspricht. Für die deutschsprachige Literaturdidaktik scheint das allerdings nur bedingt zu gelten. Das Problem der halluzinierten Literaturbelege besteht zumindest für die gratis zugängliche Version nach wie vor, wie ein kurzer Versuch mit dem oben angegebenen Prompt zum szenischen Umgang mit Borcherts Erzählung gemäß „Scheller 2004“ ergab.

das Erstellen von Unterrichtsverlaufsplänen, Arbeitsblättern, Lern- und Prüfungsaufgaben üben? Ernsthaft: wozu?

Aber das Problem dieser Fragen liegt nicht allein in der schwierigen Suche nach einer Antwort – sondern vor allem auch in der Frage selbst, der Frage nämlich allein nach dem *Wozu*. Es rächt sich jetzt, dass seit der Kompetenzorientierung die (Deutsch-)Didaktik von utilitaristischen Fragestellungen dominiert wurde. Weinerts diskursbestimmender Kompetenzbegriff: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, *um bestimmte Probleme zu lösen*“ (Weinert, 2001, S. 27–28; meine Hervorhebung, J. O.) – dieser komplett auf Problemlösungen abgestellte, also utilitaristische Kompetenzbegriff droht nun der ganzen Disziplin auf die Füße zu fallen. Denn was Deutschunterricht und -didaktik zu bieten und zu vermitteln haben, sind nun einmal individuelle sprachliche Kompetenzen in Produktion und Rezeption, schriftlich wie mündlich. Wenn aber – und das genau ist bei generativen Sprachmodellen der Fall – „bestimmte Probleme“ kommunikativer Art, für deren Lösung bislang „bei Individuen verfügbare“ sprachliche Kompetenzen vonnöten waren, nunmehr anderweitig, und zwar oft schneller und besser, nämlich von der KI gelöst werden können: *Dann werden die individuell-sprachlichen Kompetenzen, für deren Konzeption und Vermittlung bislang Deutschunterricht und -didaktik das Monopol beanspruchten, eben nicht länger im selben Umfang benötigt.* ‚Wir lassen jetzt zur Problemlösung die Maschine lesen und schreiben – das ist der Fortschritt, seht’s ein‘. Da steht nun aber die Deutschdidaktik und versucht noch, ihre Ladenhüter in Form sprachlicher Kompetenzen an die Kund:innen zu bringen, aber die greifen anderswo zu. Wer zu spät kommt, den bestraft das Wirtschaftsleben – so ist das, wenn man sich einmal auf eine ökonomische Argumentationslogik eingelassen hat.

7 Wege aus der Utilitarismus-Falle. Zur Reanimation sprachlicher Bildung

Es bleibt so die übergeordnete Frage, ob Schule oder unsere Gesellschaft nach wie vor an der Vermittlung solcher Dimensionen interessiert sind, um Menschen zu bilden – oder ob Schule ein Instrument von einer an Nützlichkeit orientierten Leistungsgesell-

schaft sein, im Kern also Teilhabe am Wohlstand, an der Existenzsicherung, an bestimmten Milieus, am Konsum etc. sichern soll. (Dawidowski, 2025, S. 39)

Christian Dawidowski zeigt hier eine mögliche Alternative zur utilitaristisch geprägten (Deutsch-)Didaktik der Kompetenzorientierung auf. Die „Dimensionen“, von denen er spricht, betreffen Bereiche der ästhetischen und speziell der literarischen Bildung, die, wie er einräumt, „natürlich nicht ‚nützlich‘“ sind (ebd.). Wenn aber der obige Befund zutrifft, dass die Kompetenzorientierung speziell im Fach Deutsch von den Entwicklungen der Künstlichen Intelligenz ‚überholt‘ wurde (‚überholt‘ im doppelten Sinne: die bisher von den Lernenden erwarteten diskursiven Fertigkeiten werden von der KI spielend übertroffen, und dadurch wird die Kompetenzorientierung als didaktische Idee obsolet; vgl. Odendahl 2023; 2026), dann könnte gerade jetzt der Zeitpunkt gekommen sein, sich wieder auf die persönlichkeitsbildenden Aspekte sprachlicher und literarischer Erziehung zu besinnen. Diese betreffen Effekte und Wirkungen, die sich nicht in neoliberaler Manier für das berufliche oder gesellschaftliche Fortkommen ausmünzen lassen.³ Anders als beim extrinsischen Nützlichkeitsversprechen des Kompetenzerwerbs zur Problemlösung tragen sie ihre Gratifikation in sich selbst; daher besitzen sie eine unmittelbar motivierende Energie. Kompetenzen, die nur als Mittel zum Zweck und als Werkzeug erworben werden, beziehen ihren Wert allein aus den außerhalb ihrer liegenden Zielen; das macht, dass subjektiv an ihnen nichts gelegen ist, zumal wenn ein anderes Werkzeug (hier: die KI) bessere Dienste leistet. Wenn in einer kompetenzorientierten Lernumgebung – und das modularisierte Lehramtsstudium stellt eine solche dar – beispielsweise ECTS wie eine Währungseinheit erworben und vergeben werden, ist es nur konsequent, dass Studierende ihre Kreditpunkte zu einem möglichst günstigen Kurs einkaufen, d. h.: ihren Leistungsnachweis ökonomisch-effizient, z. B. mithilfe geeigneter KI, erbringen. Im Rahmen eines utilitaristisch-neoliberalen Bildungsdiskurses ist eine solche Handlungsweise nicht nur nicht verwerflich, sondern einfach systemkonform. Wenige (gefühlte: lange)

3 Zu schülerseitig internalisierten, neoliberal geprägten Nützlichkeitserwartungen an den Literaturunterricht vgl. Breite (2024).

Jahre vor der Veröffentlichung von ChatGPT habe ich diesen Zusammenhang einmal wie folgt formuliert:

Wer Leistungssteigerung *grosso modo* einfordert, wird auch kaum mehr als nur die Erbringung geforderter Leistungen erhalten. Dies geschieht aber typischerweise ohne innere Beteiligung der Persönlichkeit und unter Nutzung aller Möglichkeiten, die Leistungsanforderung, da sie ökonomisch begründet ist, auch auf möglichst ökonomische Art zu erfüllen, also in einer nur formalen, nicht selten scheinhaften Weise. (Odendahl, 2018, S. 154)

Zu Anfang dieses Aufsatzes wurde von der schwindenden Sinnhaftigkeit gängiger Prüfungsformate im Lehramtsstudium und an den Schulen gesprochen. Im Lichte der zuletzt angestellten Überlegungen erscheint diese Frage allerdings von sekundärer Dringlichkeit. Zu klären ist zuerst und vor allem, was wir im Deutschunterricht und in der diesbezüglichen Lehrer:innenausbildung überhaupt vermitteln und welche Prioritäten wir künftig dabei setzen wollen. In diesem Sinne folgt ...

8 Ein kurzes Plädoyer als Fazit

Aufgrund der disruptiven Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz befinden sich der Deutschunterricht und seine Didaktik in einer schweren Legitimationskrise. Krisen wird bekanntlich nachgesagt, dass ihnen auch die Chance zu einer positiven, fruchtbaren Wendung innewohnt. Im gegebenen Fall könnte das eine Rückbesinnung auf persönlichkeitsbildende Momente sprachlicher und literarischer Erziehung in der Schule und an der Universität sein. Jenseits utilitaristischer Motive und abgesehen von ökonomischen Nutzenabwägungen gibt es Gratifikationen des sprachlichen Lernens, die sich aus dem Sprachgebrauch selbst ergeben und die insofern intrinsisch motivieren. Es gibt ein Bedürfnis danach und eine Freude daran, sich sprachlich immer besser artikulieren zu können, dadurch an persönlicher ‚Artikuliertheit‘ und Selbstwirksamkeit zu wachsen, sich ästhetisch und künstlerisch auszudrücken und literarische Texte (in einem medial weiten Sinne) genießend wertzuschätzen; dabei in einen Dialog mit anderen eintreten zu können und im sprachlichen Austausch, in der sprachlichen Selbstvergewisserung und durch sprachlich mode-

rierte Alteritätserfahrungen (und hier ist dann vielleicht doch wieder ein ‚Nutzen‘ angesprochen) gesellschaftliches Zusammenleben zu verändern und zu verbessern. Bei alldem braucht die KI nicht außen vor zu bleiben, das wird sie mit Sicherheit auch nicht, und doch: All dies nimmt uns, leider und glücklicherweise, kein Apparat ab – die Freude nicht, den Genuss nicht, die nötige Arbeit allerdings auch nicht –, das müssen und dürfen wir selber tun, nach wie vor. Und dazu kann auch in einer wie auch immer digitalen Zukunft ein Deutsch-, Sprach- und Literaturunterricht seinen essentiellen Beitrag leisten.

Literaturverzeichnis

- Breite, E. (2024). *Die Verfügbarmachung der Literatur. Neoliberale Logiken und ihr Einfluss auf literarische Bildung*. transcript.
- Dawidowski, C. (2025). Literarische Bildung in der Krise. Oder wieder einmal: Wozu Dichter in dürftiger Zeit? In J. Stetter & S. Susteck (Hrsg.), *Literaturunterricht und Krise. Aktuelle Herausforderungen in Welt und Fach* (S. 29–48). Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-70683-1_2
- Fürstenberg, M., & Müller, H.-G. (2024a). KI im Deutschunterricht. Editorial. *Der Deutschunterricht*, 5, 1.
- Fürstenberg, M., & Müller, H.-G. (2024b). KI im Deutschunterricht. Funktionsprinzipien und Einsatzmodelle. *Der Deutschunterricht*, 5, 2–13.
- Kellermann, K., Führer, C., & Gese, H. (2024). Kann ChatGPT das Schreiben über Literatur sprachlich stützen? Bildungssprachliche Mittel und Textprozeduren in computergestützter schriftlicher Anschlusskommunikation. *Der Deutschunterricht*, 5, 24–35.
- Krammer, S., & Leichtfried, M. (2024). Zwischen Hype und Disruption. Künstliche Intelligenz im Deutschunterricht. *ide*, 48(2), 23–31.
- Magirius, M., & Scherf, D. (2023). Studierende interpretieren Gedichte mit ChatGPT – Chancen und Herausforderungen von KI-Tools im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), 406–415. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.406>
- Magirius, M., Hesse, F., Helm, G., & Scherf, D. (2024). KI im Literaturunterricht: Chancen und Herausforderungen zwei Jahre nach der Veröffentlichung von ChatGPT. *Der Deutschunterricht*, 5, 14–23.

- Odendahl, J. (2018). *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Peter Lang
- Odendahl, J. (2023, 6. Februar). *ChatGPT oder Die überholte Kompetenzorientierung. Literaturdidaktik im Gespräch*. <https://doi.org/10.58079/qyl9>
- Odendahl, J. (2026). Kein Grund, sich zu schämen, Prometheus! ChatGPT, Buchkultur 2.0 und die überholte Kompetenzorientierung. In W. Ohlendorf & T. Kronschräger (Hrsg.): *Das Buch und die Moderne. Germanistische Perspektiven auf den Umgang mit Büchern*. transcript, 227–241.
- Philipp, M. (2024). „Nun sag’, KI, wie hast du’s mit der Wahrheit?“ Über die Lesekompetenz in Zeiten der Künstlichen Intelligenz. *ide*, 48(2), 42–51.
- Schindler, K. (2024). Schreiben mit, durch und über KI. Herausforderungen und Chancen für das Schreiben in der Schule. *ide*, 48(2), 32–41.
- Setz, C. (2025, 28. Juni). Schriftsteller Clemens J. Setz: ChatGPT und seine Folgen. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/3000000275725/schriftsteller-clemens-j-setz-chatgpt-und-seine-folgen>
- Steinhoff, T. (2023). Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. Als Koaktivität von Mensch und Maschine. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.1.4>
- Susteck, S., & Perder, C. (2023). Schreiben durch Künstliche Intelligenz: ChatGPT und automatisierte Lyrikanalysen. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 5(2), 1–20. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.0.2>
- Wampfler, P. (2024). Wie KI-Tools die Funktion von Schriftlichkeit im Sprachunterricht verändern. *ide*, 48(2), 52–59.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Beltz.

Verwendete KI

- OpenAI. (2025, 28.07.2025). ChatGPT (4o-mini) [Large language model].
- Microsoft. (2025, 28.07.2025). Copilot [Large language model].

Sinn stiften.

Literaturdidaktik als Erfahrungsdidaktik

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie digitale Beschleunigung und Künstliche Intelligenz die Grundlagen des Lesens transformieren und Verstehensbemühungen delegieren. Er plädiert dafür, literarisches Lesen als spezifische Form der Erfahrung und Resonanz (Hartmut Rosa) zu begreifen, die von Prozessen der Sinnstiftung nicht zu trennen ist. Gegen die Logiken der Verfügbarkeit werden eigenständige Dimensionen ästhetischer Weltbegegnung profiliert, welche die Rezeption von Literatur ihrer Automatisierbarkeit entziehen.

Abstract

The article examines how digital acceleration and Artificial Intelligence transform the fundamental principles of reading and delegate efforts of understanding. It argues for understanding literary reading as a specific form of experience and resonance (Hartmut Rosa) which can not be separated from processes of sense-making. Against the logics of availability, it profiles distinctive dimensions of aesthetic world experiences that make the reception of literature non-automatable.

1 Was ist Lesekompetenz? Ein Abriss zu Beginn

„Reading is vital for education and the key to social participation“, betonen Simone C. Ehlig und Carolin Seelmann (2013, S. 5) in ihrer programmatischen Einführung zum Sammelband *Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education*. Unter dem Lesen verstehen die beiden demnach nicht eine rein technische Dekodierleistung, sondern einen komplexen, in intrikate kulturelle Kontexte eingebetteten Prozess der Sinnkonstruktion, Selbststeuerung und gesellschaftlichen Teilhabe. Dieser Prozess bildet die epistemische

Grundlage allen schulischen Lernens, ermöglicht kulturelle Orientierung und schafft die notwendigen Voraussetzungen für demokratische Partizipation.

Lesekompetenz kann dementsprechend nicht als gleichsam monolithisches Konstrukt modelliert werden, sondern erfordert einen mehrdimensionalen und perspektivenabhängigen Zugriff, dessen theoretische Kontur sich je nach Disziplin verändert. Im Kontext der Deutschdidaktik wird Lesekompetenz in der Regel als ein Bündel kognitiver, strategischer, motivational-affektiver und sozial-kommunikativer Komponenten beschrieben: Sie umfasst Prozesse der Wort- und Satzidentifikation, der lokalen und globalen Kohärenzbildung sowie der inferenziellen Sinnstiftung, aber auch den reflektierten Einsatz von Lesestrategien, domänenspezifisches Textsorten- und Medienwissen, motivationsbezogene Dispositionen (z. B. Leseinteresse, Selbstkonzept) und kommunikative Anschlussfähigkeit (z. B. Austausch, Reflexion über Texte). Während die Lesedidaktik in erster Linie die Prozessualität und Förderlogik des Lesens in den Blick nimmt (vgl. exemplarisch Rosebrock & Nix, 2020), akzentuiert die Literaturdidaktik vor allem den Bereich des literarischen Lernens im Sinne einer ästhetischen Erfahrung (vgl. exemplarisch Ehlers, 2016). In der Fremdsprachendidaktik wiederum wird Lesekompetenz unter erweiterten Vorzeichen – etwa mit Blick auf sprachliche Unvertrautheiten, Transferprozesse und interkulturelle Mediation – konzeptualisiert (vgl. einführend Henseler & Surkamp, 2010).

In einem solchen Sinne beschreibt auch die OECD (2023, S. 83) Lesekompetenz explizit als mehrdimensionale Fähigkeit, die über simples Verstehen selbstredend hinausreicht: „Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.“ Aus kognitionspsychologischer Perspektive verweist das Konzept der Lesekompetenz somit auf die Fähigkeit, schriftsprachliche Informationen zu entschlüsseln, Bedeutungen aktiv zu konstruieren und kohärentes Textverständnis herzustellen. Unter diesem Blickwinkel wird man Lesen als aktiven, konstruierenden und wissensbasierten Verstehensprozess analysieren,

der stets auf der Verschränkung von Textmerkmalen und Vorwissen beruht.

In strategietheoretischer Perspektive hingegen, wie sie etwa die PISA-Studien einnehmen, rückt besonders das bewusste und zielgerichtete Steuern des Leseprozesses in den Mittelpunkt, sodass Lesekompetenz als „broad set of competencies“ (ebd.) verstanden wird, das sich in der Fähigkeit äußert, jeweils passende Lese-, kognitive sowie metakognitive Strategien auszuwählen, einzusetzen und zu reflektieren, um situativ angemessenes Textverständnis zu erzielen. Eine solche Sichtweise sieht in Kompetenzen der Selbstregulation, des Monitorings und der Evaluation integrale Bestandteile des Lesens. Die romanistische Literaturdidaktikerin Daniela Caspari (2008, S. 58) hat unter diesen Gesichtspunkten eine mögliche Typologie von Lesestilen vorgeschlagen, die in Abhängigkeit vom jeweiligen Leseziel zwischen *globalem* (zum Verschaffen eines Eindrucks), *kursorischem* (zur Identifikation von Haupt- und Nebenelementen), *selektivem* (zum Auffinden spezifischer Informationen), *detailliertem* (zur Identifikation von Details und Nuancen) und *inferierendem Lesen* (als intensive Auseinandersetzung mit dem Text) unterscheidet. Kompetente Leser:innen zeichnen sich in diesem Modell durch die Fähigkeit aus, je nach Leseabsicht und -ziel den entsprechenden Stil zu wählen.

Nicht zuletzt jedoch ist Lesekompetenz untrennbar an motivationale und affektive Aspekte gebunden. Leseinteresse, Freude an der Lektüre und ein positives Selbstkonzept der Leser:innen – Faktoren, die bei Rosebrock & Nix (2020, S. 20–22) auf der sogenannten Subjektebene zusammengefasst werden – steigern nicht nur die Qualität des Leseprozesses, sondern überhaupt die Bereitschaft, sich aktiv und anhaltend mit Texten auseinanderzusetzen. Lesekompetenz muss daher stets sowohl das *Können* als auch das *Wollen* des Lesens beinhalten – und nicht zuletzt die Disposition einschließen, Lesen auf sozialer Ebene (vgl. ebd., S. 22–26) als kulturelle Praxis zu begreifen, diese im eigenen Lebens- und Bildungszusammenhang zu verankern sowie als sinnstiftende Tätigkeit zu nutzen.

2 Lesen als Kulturtechnik im Wandel

Ohne die historisch gewachsene Kopplung eines schriftsprachlichen Symbolsystems an die Materialität, in der es zur Anwendung kommt, und an die epistemische Ordnung, auf die es verweist, war die Kulturtechnik des Lesens lange nicht denkbar. Diese Hervorbringung folgt der Logik alphabetischer Schrift, die den Text als lineare, raumzeitlich geordnete Bedeutungskette modelliert und damit jene Form der Sinnkonstitution privilegiert, in der Kohärenz, Sequenzialität und fortschreitende Rationalisierbarkeit das Lesen grundieren.

Wenn jedoch die materielle Logik des Buches über Jahrhunderte hinweg den Möglichkeitsraum dessen definierte, was Lesen sein kann, so verliert die Linearitätsnorm dieser Praxis zunehmend den Status kultureller Selbstverständlichkeit in einer Zeit, da jene technischen Dispositive, die den Akt der Sinnkonstruktion rahmen, zunehmend durch netzbasierte, operative und automatisierende Systeme ersetzt oder zumindest um diese erweitert werden können. Das Lesen gerät so in ein Spannungsfeld zwischen einem überlieferten Erwartungshorizont der Kohärenz auf der einen Seite und neuen Ökonomien der Aufmerksamkeit (vgl. Franck, 1998) auf der anderen Seite, in denen Fragment, Oberfläche (vgl. Han, 2023), Verknüpfung und Beschleunigung (vgl. Rosa, 2005) strukturbildende Kräfte werden. In dieser Konstellation, die weder als Verfallserscheinung noch als Fortschritts-erlösung begriffen werden darf, verändert sich das epistemische Fundament der Kulturtechnik selbst: Neben etablierte Techniken der hermeneutischen Tiefenbohrung treten instantane Lesepraktiken, die Sinn nicht mehr primär über Kontinuität, sondern über Relation, Navigation und Selektion – und das mit dem Ziel sofortiger Wirksamkeit – zu konstituieren suchen (vgl. Lobin, 2014, S. 156–161).

Lesen ist demnach selbstredend mehr als nur ein informationelles Verfahren, nämlich ein Prozess der Persönlichkeitsbildung (vgl. Maiwald, 2015), in dem Urteilskraft sowie kulturelle Orientierung geformt bzw. geschärft werden und der zur Reflexion des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses (vgl. Hollunder, 2023) einlädt. Zugleich erschließt das Lesen literarischer Texte einen ästhetischen Erfahrungsraum, in dem Ambiguität, Innehalten und Deutungs Offenheit keine defizitären, sondern konstitutive Qualitäten sind und wo, mit Hartmut

Rosa (2016) gesprochen, resonante Weltbeziehungen möglich werden.¹ Wenn in den letzten Jahren und Jahrzehnten die digitale Transformation aller Lebensbereiche, die der von Rosa (2005) andernorts konstatierten Beschleunigung auch selbst unterliegt, diese subjektbildende und erfahrungsästhetische Funktion des Lesens unter Druck zu bringen scheint, so dürften nicht nostalgische Reflexe, sondern interdisziplinäre Anstrengungen geboten sein, die Kulturtechnik des Lesens unter den veränderten medialen Bedingungen neu oder zumindest erneut zu perspektivieren. Eine dieser Bedingungen ist wohl „ein schmaler werdendes Aufmerksamkeitsfenster“ (Rötzer, 2023, S. 14), das sich den Routinen eines an TikTok und Co. geschulten ‚Häppchenkonsums‘ von Information und Unterhaltung angleicht, sodass „schnelle“ statt „innehaltende[r] oder gar nachdenkliche[r] [...] Lektüre“ (ebd.) auf dem Plan stehen dürfte. Diese entfernt sich von dem, was Wolf (2019, S. 121) als „kognitive Geduld“ bezeichnet (vgl. für einen Abriss der einschlägigen Forschung auch ebd., S. 137–164).

Die digitale Zäsur, die im Folgenden zu analysieren ist und durch die Verbreitung niederschwelliger KI-Tools ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht hat, markiert dennoch keinen völlig radikalen Bruch: Bestehende Regimes der Sinnkonstitution verschwinden nicht, sondern werden in Teilen von neuen abgelöst, die zuvorderst von Operativität, Vernetztheit und Algorithmizität geleitet werden.

3 Digitale Zäsur: Operativität, Vernetztheit, Algorithmizität

Im Zuge der derzeitigen digitalen Transformation ist die Kulturtechnik des Lesens nicht bloß einer Medienmigration unterworfen. Sie wird als solche vielmehr epistemisch neucodiert: Die linearen, hermeneutisch gerichteten Sinnordnungen erfahren eine tiefgreifende Irritation und werden mitunter zugunsten operativer, vernetzter und algorithmisch regulierter Textnetze abgelöst. Diese Verschiebung lässt sich, im Anschluss an Henning Lobin (2014), als Übergang zu einem

1 Hartmut Rosas soziologische Resonanztheorie konzipiert gelingende Weltbeziehungen als nicht-instrumentelle, antwortstrukturierte Erfahrungsweisen, die sich der Logik technischer Verfügbarmachung entziehen (vgl. Rosa, 2016).

Regime der Operativität² verstehen, wonach Texte immer seltener als abgeschlossene, stabile Konglomerate und immer öfter als prozessuale Ereignisse mit hybrider Materialität in den Blick geraten. Lesen wird so zu einer Operation, die sich neben den gekannten Prozessen der Dekodierung und Sinnkonstitution auch und gerade im Zugreifen auf, im Scrollen durch Texte, im Aktivieren und Annotieren sowie im maschinell unterstützten Filtern von Texten vollzieht, und all das digital, hybrid, multimedial und sozial (vgl. ebd., S. 98–122). Die dynamische Konfiguriertheit der Texte durch Zeichen, Funktionen und Werkzeuge, die in ihrer Genese und Genealogie nicht allein durch die Lesenden, sondern besonders auch von Infrastrukturen, Plattformen und automatisierten Routinen koproduziert werden, erreicht auf diesem Weg eine neue Komplexität (siehe hierzu auch Yang et al., 2024).

Diese operative Logik konstituiert sich durch Strukturen der Vernetztheit, die – folgt man Felix Stalder (2016, S. 95) – durch „*Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität*“ geprägt sind.³ Lesen bedeutet im digitalen Dispositiv nicht primär die Immersion in einen singulären Text, sondern die Navigation durch ein vielschichtiges, komplexes Geflecht von Dokumenten, Verweisen, Archiven, Annotationen und Diskursfragmenten, die sich jeweils performativ in unterschiedlichen Plattformmilieus aktualisieren. Texte stehen noch weniger als zuvor für sich, sondern existieren von Grund auf im Verhältnis; sie zirkulieren *per se* im Verbund mit anderen, verlinken einander, kommentieren Bestehendes und werden sozial mitproduziert,

2 Lobin (2014) entwickelt diese Perspektive im Anschluss an Douglas C. Engelbarts Vorstellung textueller Handlungssysteme, in denen Lese- und Schreibakte softwarevermittelt verschmelzen, wobei der Text nicht mehr als Werk, sondern als Prozess erscheint. Engelbart präsentierte erstmals ein computerbasiertes Denk- und Schreibsystem, das Kollaboration, Hypertext, Annotation und Ferninteraktion konzeptionell verband und als utopischer Ursprungscode jener digitalen Lese- und Schreibkulturen gilt (nachzulesen ebd., S. 13–20), die Lobin später systematisch aufnimmt.

3 Stalders Begriffstrias ist nicht als technikdeterministische Diagnose zu lesen, sondern als Bestandsaufnahme jener gesellschaftlich-medialen Strukturbedingungen, unter denen Sinnproduktion in digitalen Öffentlichkeiten kontingent, relational und infrastrukturell verschaltet wird. Der Autor stellt in diesem Kontext die Frage, ob man noch von Digitalität oder bereits von ‚Post-Digitalität‘ sprechen sollte (vgl. Stalder, 2016, S. 20).

sodass Sinn nicht als Ergebnis hermeneutischer Kontemplation, sondern als relationale Praxis innerhalb technisch vermittelter Öffentlichkeiten entsteht – ein Befund, der in anderem Sinne aber auch in analogen Textumgebungen gegolten hätte (vgl. Thomalla et al., 2019; Ehrmann, 2020). Zweifelsohne verändert hat sich jedenfalls die semantische Ökonomie des Lesens: Der Modus des Erschließens verschiebt sich unter den Vorzeichen des Multitaskings bzw. der „Verdichtung von Handlungsepisoden“ (Rosa, 2005, S. 122) immer häufiger von einer *Tiefenbildung durch Linearität* zu einer *Horizontbildung durch Relation*.

Die dritte Achse dieser Transformation – die Algorithmizität – verschärft diese Dynamik, indem sie Sichtbarkeit, Relevanz und Sinnangebot nicht mehr individuellen, subjektiven Auswahlprozessen überlässt, sondern durch infrastrukturelle Vorauswahl präfiguriert. Algorithmen fungieren als ‚Regler‘ der Aufmerksamkeit (vgl. Stalder, 2016, S. 164–202), die Texte nicht nur kriterial ordnen, sondern besonders auch hierarchisieren und damit Lektürewege vorstrukturieren, noch bevor der Akt des Lesens oder zumindest die Wahl des Gelesenen einsetzen könnte. In dieser Perspektive verliert die:der einzelne Lesende, sofern sie:er nicht gezielte Umwege einschlägt, ein Stück epistemischer Souveränität; jedoch nicht, weil sie:er zu lesen ‚verlernt‘ hätte, sondern weil die Welt- und Textzugänge in digitalen Umgebungen zunehmend durch die Technologie präpariert sind – eine Entwicklung, die durch KI-gestützte Empfehlungssysteme und automatisierte Bedeutungsattributionen nicht nur fortgeschrieben, sondern potenziert wird (siehe Yang et al., 2024). Künstliche Intelligenz⁴ ist insofern nicht mehr als konsequente Weiterentwicklung solcher algorithmischer Textnetze zu verstehen, wobei nun operative, vernetzte und selektive Logiken weiter radikalisiert und dadurch neue Fragen nach Autonomie, Urteilkraft und Sinnproduktion akut werden.

Diese hier nur knapp bilanzierte dreifache Transformation bedeutet weder das Ende des Lesens als solchem (vgl. zu diesem ‚Mythos des Lesens‘ kürzlich Hagenhoff, 2024) noch die völlige Demon-

⁴ Sofern in diesem Beitrag von ‚Künstlicher Intelligenz‘ die Rede ist, bezieht sich dies auf Formen generativer Künstlicher Intelligenz, die auf großen Sprachmodellen (*Large Language Models*, LLMs) basieren.

tage seiner Bedeutung als nicht zuletzt identifikationsstiftender ‚Kulturtechnik‘. Wohl aber kommen ihm innerhalb der medial-epistemischen Regimes der Gegenwart neue Bedeutungen zu. Positiv formuliert entstehen so erweiterte Handlungsräume der lesenden Navigation, Selektion und Kollaboration, die ohne Risiken der unzulässigen Verkürzung und funktionalen Vereinnahmung von Texten und ‚Textkulturen‘ allerdings nicht zu haben sind. Die zentrale Herausforderung besteht von daher nicht in einem – im doppelten Wort-sinn – konservativen Festhalten an einer nostalgisch erinnerten Buchkultur der exklusiven ‚Gutenberg-Galaxis‘ (McLuhan, 1962; vgl. auch Lobin, 2014, S. 219–247), sondern in der Neuformulierung einer Lesekompetenz, welche die relationale Verweislogik der digitalen ‚Aufschreibesysteme‘ (Kittler, 1985) reflektiert und in der Lage ist, die algorithmischen Rahmungen der unter diesen Bedingungen entstandenen Texte kritisch zu durchschauen sowie neue ‚Kulturmuster‘ (Fulda, 2011) für den Umgang mit denselben zu entwickeln.

4 Digitales Lesen zwischen Effizienz und ästhetischer Erfahrung

Im soeben beschriebenen digitalen Dispositiv gerät das Lesen immer stärker in den Sog eines Effizienz- und Beschleunigungsregimes,⁵ das den Modus der Sinnstiftung zugunsten groß-, aber daher auch oberflächlicher Verfügbarkeit verschiebt, wie der Philosoph Byung-Chul Han (2023, S. 21) in seinem Befund einer *Krise der Narration* konstatiert. Demnach stelle sich angesichts der „heutigen Hyperaktivität“ nie Langeweile und damit auch nie der „Zustand einer tiefen geistigen Entspannung“ ein. Stattdessen sieht Han ein neues Zeitalter anbrechen, in dem diese Ruhelosigkeit zum bestimmenden Modus avanciert: „Die Informationsgesellschaft leitet eine Epoche *geistiger Hochspannung* ein, denn der Reiz der Überraschung ist die Essenz der Information.“

Die Logik des Scrollens, der algorithmisch kuratierten Textvorschläge und der komprimierten Informationsformate rückt den Akt

5 Nur konsequent ist es also, dass weiterhin laufend publizierte Leitfäden (etwa jener von Schmitz, 2024, der bereits in zehnter Auflage kursiert) versprechen, die Lesegeschwindigkeit zu steigern und Inhalte in möglichst kurzer Zeit zu konsumieren.

des Lesens in die Nähe eines Managements von Aufmerksamkeit und einer Organisation von kognitiver Ökonomie (siehe hierzu Wilke, 2022). In dieser Logik, der Quantität über Intensität geht, wird der Text nicht mehr als Ort ästhetischer Erfahrung, sondern als Träger von Daten behandelt, deren Relevanz sich je höher bemisst, desto schneller, anschlussfähiger und zweckmäßiger sie sind:

Der Mensch erfasst den Textsinn, liest aber langsam. Der Computer verarbeitet die Textteile sehr schnell, ohne aber den Sinn zu erfassen. Aus dieser Perspektive betrachtet ist eine Suchmaschine wie Bing von Microsoft oder Googles Web-Suche nichts anderes als eine gewaltige Lesemaschine – schnell, aber dumm. (Lobin, 2014, S. 106)

So entsteht eine immer größer werdende Asymmetrie zwischen der technologisch ermöglichten Effizienz und jener hermeneutischen ‚Verlangsamung‘, die mit dem Lesen als Kulturtechnik traditionell assoziiert wird. Die Psychologin und Neurowissenschaftlerin Maryanne Wolf (2019) hat dem Lesen als Ent-Schleunigung in ihrem Buch *Schnelles Lesen, langsames Lesen* ein Denkmal gesetzt, das als Plädoyer für das Lesen von gedruckten Büchern, auch von Groß- und ‚Ganztexten‘ verstanden werden kann (vgl. ebd., S. 215–218). Dass die technischen Möglichkeiten massenhafter Texterfassung mit einer „Erneuerung des Interesses für das Kleine“ einhergingen, wie Carlos Spoerhase (2020, S. 7) überzeugt ist, dass die Verfügbarkeit des ‚Distant Readings‘ also eine neue Konjunktur des ‚Close Readings‘ bewirke, ist eine hehre Hoffnung, aber keine für alle Disziplinen realistische. Zumindest für die (hoch-)schulische Literaturdidaktik, die dem Nützlichkeitsregime unserer Gesellschafts- und Studienordnung ebenfalls unterliegt (vgl. Milkovits & Höfler, 2024), ließen sich an diesem Optimismus berechnete Zweifel anmelden.

Das Stichwort für diese Spannung liefert Louise Rosenblatt (1978, S. 25–28) mit der Unterscheidung zwischen *effe- rent* und *ästhe- tisch* orientiertem Lesen. Während das effe- rente Lesen auf den Nutzen, auf Information und Handlungsrelevanz zielt, steht das ästhe- tische Lesen für eine Erfahrung, in der die Wahrnehmung der sprachlichen Form, des Klangs, der Ambiguität und der Emotionalität selbst zum Ziel wird. Aus Rosenblatts Sicht vollzieht sich im ästhe- tischen Modus eine Form der Partizipation, bei der Lesende dem

Gelesenen nicht Bedeutung entnehmen, sondern diese in Auseinandersetzung mit ihm erst selbst mitkonstruieren, wobei die beiden Zugänge einander nicht ausschließen (vgl. ebd., S. 25). Klaus Maiwald (2015, S. 93) erweitert das ästhetische Lesen im Kontext von literarischem Lernen und Persönlichkeitsbildung um die Unterscheidung eines gegenstands- und eines subjektbezogenen Zugangs: Ersterer bezieht sich auf den Text, letzterer auf die Wirkung und das Erfahren von Texten. Gerade dieser dialogische Charakter der Lektüre gerät unter den Bedingungen digitaler Ökonomien unter Druck, wenn die Lesesituation selbst auf Selektion, Verdichtung und Anschluss programmiert ist. Die vielzitierte *screen inferiority* (vgl. Delgado et al., 2018; Jensen et al., 2024) ist in dieser Perspektive nicht primär ein kognitives Defizit, sondern ein Symptom veränderter Zeit- und Wahrnehmungsstrukturen.⁶ Digitale Lesemodi verkürzen insofern nicht einfach die Aufmerksamkeitsspanne, sondern restrukturieren das Zeitverhältnis zwischen dem Gelesenen und den Lesenden sowie die Komplexitätstoleranzen, die sich daraus ergeben: „Lesewiderstand“, so Florian Rötzer (2023, S. 15), wird vermieden; die notwendigen Informationen sollen die Leser:innen ohne ihr Zutun „wie Fastfood schlucken“.

Die materielle Langsamkeit des Buches ermöglicht jene Art von Verweildauer, die ästhetische Erfahrung voraussetzt. Das digitale Lesen dagegen verlangt ständige Bewegung (vgl. Wilke, 2022), die sich in der Mechanik des Scrollens, Klickens, Swipens manifestiert und nicht zwingend mit Oberflächlichkeit einhergehen muss, wohl aber die Räume der Kontemplation erheblich verengt. Der Unterschied liegt insofern weniger in den kognitiven Leistungen, die von ihnen beansprucht, als in den Zeiterfahrungen, die durch sie ermöglicht oder erschwert werden.⁷

6 Wobei anzumerken ist, dass der *Screen-Inferiority*-Effekt bei Studien, die sich ausschließlich auf narrative Texte beziehen, von Delgado et al. (2018, S. 34) in ihrer Metastudie nicht bestätigt werden konnte.

7 Delgado et al. (2018, S. 34) vermuten in diesem Zusammenhang: „[T]he more people use digital media for [...] shallow interactions, the less they will be able to use them for challenging tasks“ – eine Annahme, die durch eine aktuelle Untersuchung von Romero et al. (2025) gestützt wird.

Das literarische Lesen bildet unter diesem Gesichtspunkt einen Modus von Welt- und Selbstbegegnung, der dem Effizienz- und Beschleunigungsregime digitaler Kultur eine eigenständige Erfahrungsdimension entgegensetzt. In dieser Form des Lesens konstituiert sich eine Autonomie des Sinns, die nicht an seine Funktion, sondern an seine Erfahrbarkeit gekoppelt ist. Sie ist nicht rückwärtsgewandt, sondern kritisch gegenwärtig: ein Ort, an dem das Subjekt sich der Verdichtung von Sinn und Zeit stellt und sie zugleich unterläuft, wie Han (2023) *ex negativo* beschreibt. Wenn KI-gestützte Textumgebungen diese Verfügbarkeit des Sinns weiter erhöhen, wenn Zusammenfassungen, automatische Interpretationen oder vorgefilterte Kontexte das Lesen weiter ‚effizientisieren‘, dann stellt sich umso dringlicher die Frage, wie ästhetische Erfahrung unter diesen Bedingungen bewahrt oder neu ermöglicht werden kann. Das Lesen als Erfahrung bleibt damit ein entscheidender Prüfstein für die Frage, ob digitale Kulturen noch jene Form von Weltbezug eröffnen, in der Bedeutung nicht nur produziert, sondern erlebt wird.

5 Künstliche Intelligenz und die (vermeintliche) Automatisierung der Sinnstiftung

Unter den Bedingungen automatisierter Datenauswertung verschiebt sich die Kulturtechnik des Lesens in ein epistemisches Regime, in dem Sinn nicht länger nur durch hermeneutische Aneignung hergestellt, sondern durch maschinelle Vorverarbeitung, algorithmische Selektion und generative Rekombination vorstrukturiert wird. Künstliche Intelligenz verstärkt damit jene Entwicklungstendenzen der Digitalität, die bereits im Übergang von der Linearität zur Operativität sowie in Lobins Vision (vgl. Lobin 2014) sichtbar wurden: Was im hypertextuellen Dispositiv als gesteigerte Navigationsanforderung im Verstehensprozess begann, verdichtet sich im KI-Kontext zu einer Automatisierung von Abläufen, an die Verständnisleistungen delegiert zu werden scheinen, während tatsächlich nur eine Aufbereitung der Inhalte stattfinden kann, die das Subjekt nur konsultiert, nicht aber konstituiert. KI ersetzt insofern nicht das Lesen, sondern transformiert seine kulturelle Grammatik, indem sie den Prozess der Sinnstiftung vorwegzunehmen vorgibt (vgl. Yang et al., 2024).

Auf kognitiver Ebene wird dies zunächst als *cognitive offloading* (Barr et al., 2015; Risko & Gilbert, 2016) bemerkbar: Erinnern, Konstruieren und Rekontextualisieren – jene Tätigkeiten, die Verständnisbemühungen auszeichnen – werden Systemen überlassen, die Informationen nicht speichern, sondern (neu) generieren. Für die Routinen künstlicher Assistenz verliert das *Behalten* seinen Wert, weil das *Ab-rufen* zur dominanten epistemischen Praxis avanciert ist. In einer solchen Kultur des Sofortwissens wird die Zeit der Wissensaneignung als Voraussetzung des Verfügens über solches Wissen suspendiert, womit auch der Akt des Lesens seine Dauer verliert. Damit setzt eine zweite Dynamik ein, die bisweilen als *metacognitive laziness* (Fan et al., 2024) apostrophiert worden ist: Wo Antworten immer schon vorliegen, anstatt erst gesucht werden zu müssen, büßen hermeneutische Zwischenstufen im Sinne eines herantastenden, vorläufigen, zögernden Verstehens an Notwendigkeit ein. Interpretative Arbeit wird nicht mehr geleistet, weil jederzeit auf scheinbar bereits abgeschlossene Interpretationen zugegriffen werden kann. Die Konsequenz dieser Tendenzen wäre eine strategische Entmündigung: Leser:innen nutzen Strategien, verfügen aber nicht mehr über sie. So korrodiert die Fähigkeit, Bedeutung überhaupt eigenständig hervorzubringen, weil der Prozess durch sein Resultat ersetzt wird. Lesen, das nicht mehr *voll-zogen*, sondern durch vermeintliche Lektüre-*Ergebnisse substituiert* wird, verliert seinen Bildungscharakter. Wer bissfertige Happen immer schon vorgesetzt bekommt, der:dem wird zwangsläufig die Fähigkeit abhandenkommen, sich die bereitstehenden Speisen mundgerecht zu machen.

Diese kognitiven Verschiebungen haben weitreichende Konsequenzen. Wenn epistemische Erosion⁸ einsetzt, entsteht nicht weniger, sondern letztlich mehr Information – allerdings ohne jede Verbindlichkeit, ohne Selbstprüfung und ohne Einsatz der eigenen Urteilskraft. KI suggeriert Kohärenz, die aber nicht hergestellt wird, sondern einfach vorliegt – ganz ohne Erfahrung, wie Lobin (2014, S. 106) auch an einschlägigen Suchmaschinen beobachtet hat. Das

8 Der Begriff der epistemischen Erosion (Höfler, 2025) verweist auf jene Prozesse, in denen Wissen nicht an Vollzüge gebunden bleibt, sondern als konsumierbares Resultat zirkuliert – ein Phänomen, das im KI-Kontext verstärkt wird.

Ergebnis ist ein Scheinverstehen: Texte werden verarbeitet, ohne zuvor gelesen worden zu sein. Verstehen wird als Produkt *on demand* hergestellt, als Prozess jedoch ausgelagert. KI-generierte Sinnangebote verkürzen den Leseprozess auf die Auswahl zwischen bereits geordneten Deutungen des Gelesenen, das tatsächlich gar nicht gelesen worden ist. Der Text wird auf diese Weise konsumierbar, aber nicht als solcher erlebt. Für die Didaktik bedeutet dies eine doppelte Herausforderung: Sie muss nicht nur Lesekompetenzen schulen, sondern die Erfahrung des lesenden Verstehens als eine Form der Welt- und Selbstbegegnung im Ausbildungsdiskurs überhaupt satisfaktionsfähig halten.

Zu dieser kognitiven und epistemischen Verschiebung tritt eine infrastrukturelle, welche die kulturelle Praxis des Lesens auf einer macht- und wissenstheoretischen Ebene neu codiert. In dem Maße, in dem Algorithmizität zur Bedingung öffentlicher Sichtbarkeit wird, wie es sich beim verbreiteten Phänomen #BookTok manifestiert (vgl. dazu Dera, 2024), mutiert das Lesen von einer Bewegung des Erschließens zur Geste des Bestätigens: Nicht mehr der Text, sondern seine vorausgewählte Relevanz bestimmt den Deutungshorizont. In dieser Perspektive erhält KI den Charakter epistemischer Gouvernamentalität (im Sinne von Foucault, 2011),⁹ insofern sie Zugänge, Optionen und Sichtfelder strukturiert, bevor und vielleicht sogar ohne dass das Subjekt überhaupt zu lesen beginnt. Dadurch entsteht eine paradox anmutende umgekehrte Proportionalität: Je größer die Fülle des potenziell Lesbaren, desto kleiner der Bestand des tatsächlich Gelesenen. Lesen wird nicht mehr als Freiheit der Bedeutungsproduktion erfahren, sondern als Navigation innerhalb vordefinierter Bahnen als einer Vorauswahl durch den Algorithmus, der mit Stalder (2016, S. 182) positiv auch als „Voraussetzung“ dafür bezeichnet werden könnte, „überhaupt die riesigen unstrukturierten Datenmengen bewältigen zu können“.

An dieser Konstellation wird erkennbar, dass KI nicht nur notwendige kognitive Routinen substituiert, sondern den gesellschaftlichen Stellenwert von Texten überhaupt neu kalibriert. Texte erschei-

9 Wobei KI nicht als repressives, sondern als präformierendes Machtgefüge zu begreifen ist.

nen nicht mehr als stabile Gegenüber, sondern als variantenreiche, jederzeit aktualisierbare Output-Events. Die einst genuine Leistung des Lesens – die Überführung von Lektüreerfahrung in Leseverstehen – wird mitunter von den Imperativen epistemischer Effizienz in die Bredouille gebracht, die weniger auf Einsicht zielen als auf Verfügbarkeit, wenn auch Florian Rötzer (2023, S. 18) eine Trendwende der Lesegeschwindigkeit durch KI erkennt. Die „Geschwindigkeitssteigerung des Lesens“ seit Erfindung der Schrift, so argumentiert er, werde durch die „superschnellen KI-Lese- und Schreibköpfe“ angehalten, die „das menschliche Lesen angesichts der neuen typographischen, stilistischen und neologistischen ‚Sprachverwirrung‘ wieder verlangsamen“.

Vor dem Hintergrund der Biases und gelegentlichen Halluzinationen der KI-Systeme müssen die von ihnen verarbeiteten Texte vom Menschen erst recht wieder tiefengelesen, also langsam rezipiert werden, wenn Textverständnis im eigentlichen Sinn angestrebt werden soll. Damit verschärft sich jedoch auch die Frage nach der Rolle bzw. der Eigenverortung der Lesenden: Bleibt das Subjekt weiter das Zentrum der Sinnkonstitution – oder zieht es sich auf die passive Rolle zurück, nur noch Abnehmer und bestenfalls Koordinator algorithmischer Sinnangebote zu sein? Bleibt Lesen Interpretation oder wird es zur Validierung von Vorgegebenem?

Die didaktischen Implikationen dieser Entwicklung sind kaum zu überschätzen. Wo Texte zu Outputs und Verständnisbemühungen zu Auswahlentscheidungen werden, wird Lesen als ‚Kulturtechnik‘ im Bildungskanon nur dort seinen Platz verteidigen können, wo es der Kultivierung von Urteilskraft, Ambiguitätstoleranz und ästhetischer Erfahrung dient, die sich dem Sog der Automatisierung deziert entzieht (vgl. Führer & Gerjets, 2024). Bleibt das Verstehen des Gelesenen als Tätigkeit erfahrbar, anstatt zum Fertigprodukt einer vielleicht gar nicht stattgefundenen Lektüre herabzusinken, ist dem Lesen sein Stellenwert trotz oder gerade aufgrund der Möglichkeiten von KI sicher. Eine Lesedidaktik, die sich auf Strategien, Tools oder Oberflächenkompetenzen beschränkt, wird ihre eigentlichen Herausforderungen in der Gegenwart indes verfehlen und letztlich das Nötige zur Abschaffung ihrer eigenen Disziplin beitragen. Literarisches

Lesen wird unter diesen Voraussetzungen in die Rolle des Gegenstrom-Schwimmers finden müssen: Wo glatte Antworten jederzeit schnell und funktional greifbar sind, muss das Lesen „Sand im Getriebe des allzu reibungslosen Verständnisses“ (Strigl, 2025, S. 146) sein und auf Erfahrungen pochen, von denen ungewiss ist, was sie ‚nützen‘, wohin sie führen und wie lange sie dauern. Gerade im Zeitalter der Künstlichen Intelligenz wird es in der Literaturdidaktik nicht darum gehen können, einen Text fertig entschlüsselt zu haben, sondern darum, jene ästhetischen Erfahrungen, die zu solchen ‚Entschlüsselungen‘ befähigen, überhaupt erst zu schaffen.

6 Literarisches Lesen als ästhetische Erfahrung

Literarisches Lesen ist ein Vorgang des Verstehens bzw. Verstehen-Wollens, in dem Sinn nicht als abrufbares Resultat verfügbar *ist*, sondern prozessual und allmählich erst verfügbar *wird*. Die Eigenlogik des literarischen Lesens lässt sich erneut mit Louise Rosenblatt (1978, S. 25–28) konturieren: Im *ästhetischen Modus* steht nicht der extrahierbare Gehalt eines Textes, sondern die Erfahrung im Mittelpunkt, Bedeutung herzustellen und Sinn zu stiften. Während das efferente Lesen Bedeutung als Mittel zum Zweck versteht, richtet sich das ästhetische auf die Weise, wie Sprache wirkt und Texte ‚funktionieren‘. Anstatt zur Reduktion auf einzelne Sinngehalte zu zwingen, eröffnet es Bedeutungsräume. Damit formuliert Rosenblatt eine prononcierte Gegenfigur zur Beschleunigungs- und Verfügbarkeitslogik digitaler Lesekulturen, noch bevor es sie überhaupt gegeben hat. Literarisches Lesen braucht demnach Muße, Innehalten und Teilhabe, wie auch Umberto Eco (1986, S. 29) hervorgehoben hat: Beim Lesen könne vom lesenden Publikum „ein hartes Stück Mitarbeit abverlangt werden, um gewissermaßen die weißen Stellen, die frei geblieben sind, die Räume des Nicht-Gesagten und des Schon-Gesagten auszufüllen“. Die gängige Leerstellenmetaphorik (nach Iser, 1994) wird so mit einem Auftrag an die Lesenden verbunden, um zu betonen, dass Bedeutung erst im Vollzug der ästhetischen Lektüre hergestellt und aus dem Text nicht einfach als ‚Objekt‘ bezogen werden kann. Das Lesen von Literatur ist aus diesem Blickwinkel durchaus eine Haltungsfrage und nimmt die Lesenden in die Verantwortung.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass literarisches Lesen nicht im Dienst der Effizienz steht, sondern neue Weltbeziehungen und Erfahrungen ermöglicht, sodass die Lesenden sich dieser Effizienz mitunter sogar widersetzen können. Hartmut Rosa (2020) hat in diesem Kontext von antwortstrukturierten Erfahrungen und vom „Wunder narrativer Resonanz“ gesprochen, welches das lesende Subjekt mit dem Text und der Welt in ein lebendiges Wechselverhältnis treten lässt. Resonanz entsteht in der Lektüre gerade dort, wo der Text nicht ‚konsumiert‘, sondern befragt, ertastet, erspürt wird – wo sich also ein dialogischer Prozess einstellt, der den Lesenden nicht zwangsläufig die Flucht in alternative Wirklichkeiten ermöglicht, jedenfalls aber, mit dem Gelesenen in Interaktion, eben in Resonanz zu treten.¹⁰ Rosa dürfte zu dieser Erkenntnis auch selbst erst verspätet gekommen sein, wie er eingesteht:

In Romane und Erzählungen und erst recht in Krimis flüchtet sich, wer kein richtiges, intensives eigenes Leben hat. Oder? Inzwischen sehe ich das anders. Ganz anders. Lesen ist nicht ein Ersatz für das Leben, es ist seine Erweiterung und Vertiefung. Es ist bestimmt kein Zufall, dass Leben und Lesen nur durch einen Buchstaben unterschieden sind. (Rosa, 2020, S. 197)

Gerade die Unbestimmtheit des Lesens scheint es zu sein, die sein ästhetisches Potential erweckt – und sie steht im Widerspruch zu den digitalen Umgebungen unserer Gegenwart, die in aller Regel auf Eindeutigkeit, Effizienz und algorithmische Vorselektion getrimmt sind. Wer literarisch liest, muss sich den Text erst ‚anverwandeln‘, anstatt von vornherein über ihn zu verfügen, muss erst eine Erfahrung machen, anstatt prompt etwas zu erfahren. Denn Resonanz, wie Rosa sie nennt, ist nicht delegierbar, sondern muss zwischen Leser:in und Gelesenem aufgebaut werden. Dieses Herstellen von Resonanz kann durchaus mühsam und verwirrend sein – und soll es sogar:

A student reading with the literary work and its ‘meaning’ already mapped out, loses the experience of being lost in the text – not the pleasure of immersion, but the experience of confusion, the narra-

10 Maryanne Wolf (2019, S. 243–258) spricht in diesem Zusammenhang nicht wie Rosa von einem Wunder, sondern von ‚erlebtem Glück‘.

tive contingency, and the sophisticated processes of inference and prediction [...] that are vital to reading. (Gordon, 2023, S. 34)

Literarisches Lesen ist kein funktionales Verarbeiten von Zeichen, sondern die Erprobung einer Relation zur Welt, die ihre Zeichen erst finden muss und sich so der Logik von Beschleunigung, Optimierung und instrumenteller Sinnverwertung bewusst entzieht. Es stellt Erfahrungen her, die nicht aus der Zweckmäßigkeit einer Information, sondern aus der ästhetischen Wahrnehmung eines Textes und aus den Versuchen erwachsen, ihm einen Sinn ‚abzuringen‘. Indem Ambiguitäten nicht aufgelöst, sondern aufrechterhalten werden, entlässt Literatur ihre Leser:innen nie aus der Pflicht, sich zu ihr in Bezug zu setzen. Das gilt, wie Hartmut Rosa ebenfalls weiß, auch und gerade für Texte, in denen man die von der Literaturdidaktik häufig beschworenen Identifikationspotenziale ganz und gar nicht findet:

Aber es gibt andere Bücher, da ist die Identifikation mit der Handlung nicht so vorbehaltlos einfach. Manchmal hasse ich eines und finde es zutiefst verstörend, so dass ich mich immer wieder frage: *Wie kann man so etwas schreiben? Wie kann man so etwas schreiben?! Es bringt Weisen des Bezogenseins auf Menschen, Dinge, Körper zum Ausdruck, die mir fremd und unheimlich sind: physisch, emotional, kognitiv oder moralisch unangenehm. Und doch kann ich nicht aufhören, es zu lesen, es berührt etwas ganz tief in mir und löst dort allerhand irritierende Reaktionen aus. Das ist narrative Resonanz.* (Rosa, 2020, S. 199–200)

Der literarische Text ist aus diesem Blickwinkel ein *per se* widerständiger: Er verweigert sich der sofortigen Verfügbarkeit, unterläuft Plausibilitätslogiken, überschreitet oder sprengt mitunter den ‚Erwartungshorizont‘ (Jauß, 1970) und verweigert sich so gerade jenem Zugriff, der im digitalen und insbesondere im KI-gestützten Medienregime der Gegenwart zur epistemischen Norm geworden ist. Literarisches Lesen ist ein Sich-Einlassen auf Unbestimmtheit – nicht, um sie zu beseitigen, sondern um sich ihr auszusetzen und dadurch eine Weltbeziehung herzustellen, mit der man eine Erfahrung machen, aber kein benennbares Ziel erreichen will.

Gerade darin liegt wohl die bildungstheoretische Signatur der Lektüre, wie sie hier gemeint ist: Durch das Verharren im Unbe-

stimmten, das geduldige Herstellen, Wieder-Verwerfen und ständige Aushandeln von Sinn, die Bereitschaft zur Verlangsamung und die Sensibilität für sprachliche Vielstimmigkeit wird literarisches Lesen zu einer Schule aufmerksamer, nicht-instrumenteller Begegnung mit sich selbst, mit Kunst und mit der Welt. Die Haltung, die solche Begegnungen zur Voraussetzung haben, gewinnt im Zeitalter Künstlicher Intelligenz an Aktualität: Wo die KI Sinnangebote schon bereitstellt, noch bevor Erfahrungen überhaupt erst hätten gemacht werden können, insistiert Literatur darauf, erlebt und nicht sogleich abgeschlossen zu werden.

Resonanz bezeichnet, um die Thesen von Rosa (2020) einmal mehr zuzuspitzen, eine Form der Weltbeziehung, bei der Subjekt und Welt miteinander in ein Verhältnis wechselseitigen Antwortens mit ungewissem Ausgang treten. Überträgt man diese Gedankenfigur auf das literarische Lesen, so stellt sich Resonanz genau dort ein, wo Texte nicht bloß gelesen, sondern erfahren werden. Sie stellen dann nicht Informationen bereit – zumindest nicht nur –, sondern lösen Impulse aus, die zur Reaktion veranlassen. Resonantes Lesen, um in Rosas Vokabular zu bleiben, lässt sich nicht beschleunigen, delegieren oder in knappen Output verwandeln und steht damit jenen Tendenzen entgegen, die unter den technischen Gegebenheiten der Zeit dominanter werden, als sie es ohnehin schon waren.

Darin liegt wohl auch der Grund, weshalb resonantes Lesen nicht nur in ästhetischer, sondern auch in bildungsphilosophischer Hinsicht hochrelevant ist: Es hält jenen Erfahrungsraum offen, in dem in Auseinandersetzung und im Dialog an der eigenen Subjektivität laboriert wird (vgl. Steininger, 2018; Odendahl, 2022). In dieser Perspektive kann Resonanz als didaktisches Leitmotiv literarischer Bildung im Zeitalter der KI fungieren. Diese produziert Sinnangebote, bevor solche Erfahrungen überhaupt beginnen können, und ersetzt damit Antwort- durch Outputstrukturen. Im Kontrast dazu zeigt sich die Widerständigkeit literarischer Texte.

7 Didaktische Konsequenzen im KI-Kontext

Aus einer solchen resonanzorientierten Perspektive lässt sich literarische Bildung nicht auf das ‚Trainieren‘ einzelner Teilfertigkeiten re-

duzieren, sondern muss zuallererst als Ermöglichung ästhetischer Weltbeziehungen verstanden und ernstgenommen werden. Im Kontext der schulischen Praxis, die nach Kompetenzmodellen verlangt, kann literarisches Verstehen allerdings nicht unabhängig von diesen Paradigmen modelliert werden, sondern als erweiterte Form von Lesekompetenz, die über kognitive Strategien hinausweist und ästhetische Erfahrung, subjektive Involviertheit und Urteilskraft notwendig einschließt. Kompetenzen, wie sie die gängigen Modelle in Stellung bringen, sind unter diesen Gesichtspunkten nicht das Ziel, sondern ein Vehikel von Lektürepraktiken, die Erfahrungen ermöglichen und weniger deren Ergebnis einfordern sollen. Gerade im Zeitalter der Künstlichen Intelligenz, von der damit gerechnet werden muss, dass ihre derzeitigen Anwendungsfälle nur erste Andeutungen dessen sind, was in den nächsten Jahren und Jahrzehnten möglich sein wird, erhält diese Perspektive neues Gewicht. Wenn KI-Technologien schon jetzt Sinnangebote vorstrukturieren, Lesestrategien partiell übernehmen, Bedeutungen vorsortieren und Deutungswege abkürzen, muss literarische Bildung Räume eröffnen, in denen Sinn und Bedeutung nicht als feststehende Ergebnisse, sondern als Gegenstände fortwährenden Aushandelns und Nachdenkens zur Debatte stehen. Unterricht, in dem literarisches Lesen als erfahrungsbasierte Praxis verstanden wird, arbeitet an jenen Kompetenzen, von denen Künstliche Intelligenz nur vorgeben wird können, sie obsolet gemacht zu haben, nämlich an jenen der ästhetischen Erfahrung.

Die zentrale Verantwortung der Lehrperson wird in einem literaturvermittelnden Unterricht, der den Anforderungen seiner Zeit gerecht werden will, insofern immer weniger darin bestehen können, interpretatorische *readymades* bereitzustellen oder feststehendes Wissen über Texte zu sichern, sondern muss lauten, Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen sich Schüler:innen in ein ästhetisches Verhältnis zum Text setzen können – und die Voraussetzungen für ein Verständnis literarischer Texte zu schaffen, die solche Erfahrungen möglich machen. Im besten Fall gestalten Lehrpersonen Settings, die resonante Erfahrungen mit Literatur begünstigen, und fungieren auch selbst als Gegenüber in resonanten Debatten über sie. Kompetenzen wären in einer solcherart erfahrungsorientierten Didaktik keine Mittel der

Festlegung, sondern Vehikel der Öffnung. Lesestrategien könnten zwar Orientierung innerhalb des Textes schaffen und für Sicherheit bei der Erprobung literarischer Lektürepraktiken sorgen, ohne darum aber den Rahmen für einen Kriterienkatalog an legitimen Beobachtungen abzustecken, der bei standardisierten Prüfungsformaten häufig anzutreffen, aber obsolet ist in Zeiten, da solche Kataloge in Windeisele auch maschinell generiert werden können. Ein Literaturunterricht, der sich auf der Höhe der technologischen Entwicklungen bewegt, gäbe den Schüler:innen jene Methoden an die Hand, von denen die Rede war und die ihnen Künstliche Intelligenzen nicht abnehmen können – zumindest nicht vollständig.

KI mag selbstredend dabei helfen können, den Zugang zu Texten und ihren Kontexten zu ermöglichen, wie sie Maiwald (2015, S. 93) unter der Gegenstandsbezogenheit fasst. Sie kann Fragen an den Text vorschlagen, Inferenzen anregen, nötiges Hintergrundwissen verfügbar machen oder gar die Dialoge auf dem Weg zum Verstehen anstoßen. Literarisches Lesen als eine subjektbezogene Kompetenz höherer Ordnung (vgl. ebd.), die nicht auf Effizienz oder Output abzielt, wird von alledem jedoch nicht berührt, sondern nur zielgerichtet unterstützt werden können. Wer an literarischem Lesen festhält – wofür der vorliegende Beitrag durchaus als flammendes Plädoyer verstanden werden darf –, hält nicht nostalgisch an einer Kultur fest, die es als solche gar nicht mehr gäbe, sondern entscheidet sich gezielt für eine Didaktik der Erfahrung und der Offenheit in einer Zeit, in der simple Informationen und feststehende Aussagen in bislang ungekannter Fülle und Geschwindigkeit zur Verfügung stehen.

8 Ausblick: Lesen als widerständige Kulturtechnik im Zeitalter der KI?

Wenn im Schulunterricht um den Stellenwert des Lesens, besonders um jenen des literarischen, gerungen und gefochten werden muss, so trotz allen Handlungsbedarfs weiterhin weniger mit Blick auf die Lesekompetenz in ihrem engeren Sinn. Zur Disposition steht das Lesen in erster Linie als kulturelle Praxis: Nicht das Dekodieren als die Fähigkeit, Texte zu verstehen, ist bedroht, wie es auch keinen Grund zum Kassandraruuf geben dürfte, es würde in unserer Gegen-

wartsgesellschaft zu wenig gelesen. Was jedoch gesonderter Protektion bedarf, ist eine Form des Textzugriffs, die kein Ergebnis von Verstehensprozessen produzieren, sondern resonante Erlebnisse machen möchte. In einer durch Künstliche Intelligenzen eminent beschleunigten Logik der Verfügbarkeit entscheidet sich an der ästhetischen Dimension des Lesens, ob Welt und Kunst als Gegenüber erfahrbar bleiben oder zum konsumierbaren Output werden.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die leitenden Perspektiven dieses Beitrags auf fünf Thesen bringen:

- (1) Literarisches Lesen ist eine Kulturtechnik der Erfahrung, wobei diese Technik die besagte Erfahrung erst schaffen muss – sie kann und sollte nicht darauf reduziert werden, ein Mittel zur Entnahme von bereits Vorhandenem zu sein. Wer die Lektüre literarischer Texte an Maßstäben der Funktionalität misst, zerstört ihren Sinn.
- (2) Literarische Lesekompetenz ist eine Voraussetzung für resonante Text- wie Weltbeziehung und kann durch Künstliche Intelligenz nicht substituiert, sondern nur behelfsmäßig umgangen werden – es sei denn, es werden didaktische Settings etabliert, die ästhetische Erfahrungen unterstützen, vertiefen oder reflektieren.
- (3) Künstliche Intelligenz bedroht weniger das Lesen als Kompetenz, sondern die Erfahrungsdimensionen von Literatur. Der Versuch, einen literarischen Text zu verstehen, ist von der ästhetischen Erfahrung, die man mit ihm macht, nicht loszulösen (vgl. Lösener & Vellusig, 2024) – wobei KI diese Erfahrungen nur unterstützen, nicht übernehmen kann.
- (4) Literarisches Lesen beansprucht jene Bereiche menschlicher Subjektivität, die sich nicht automatisieren lassen: Aufmerksamkeit, Urteilskraft, Imagination, Resonanz. Unter technologischen Bedingungen, die alle anderen Bereiche alltäglichen Handelns zunehmend automatisierbar machen, wäre die Lese- und Literaturdidaktik – mit Hans Magnus Enzensberger gesprochen – gefordert, die Oden und nicht die

Fahrpläne auf die Tagesordnung zu setzen (vgl. auch Michler & Ruiss, 2020).

- (5) Lese- und Literaturdidaktik muss im KI-Zeitalter nicht in den Trend der Beschleunigung einstimmen, sondern eine gezielte Gegenbewegung dazu bilden, die sich nicht mit glatten Sofortantworten begnügt, in denen Bedeutungen bereits vorausgesetzt sind, sondern Raum dafür schafft, solche Bedeutungen in resonanten Interaktionen mit dem Text erst herzustellen, auszuhandeln und zur Debatte zu stellen, einschließlich aller Irritationen und Anstrengungen, die damit verbunden sind.

Wer in Zeiten der Künstlichen Intelligenz – wie in diesem Beitrag – für eine Stärkung der literarischen Lesekompetenz plädiert, übt sich nicht in antiquierten Lektürenostalgie, sondern fordert ein, Schüler:innen im besten Sinn dieser didaktischen Modevokabel ‚zukunftsfit‘ zu machen: Die Förderung literarischer Bildung kultiviert mit Resonanz, Urteilskraft und ästhetischer Hellsichtigkeit zentrale Fähigkeiten in einer Welt, in denen Texte sekundenschnell ausgewertet, automatisiert kommentiert und nicht zuletzt auf kleinstem Raum zusammengefasst werden können.

Dass literarische Texte auch in Kurzfassungen dargeboten werden, die von den Leser:innen der Langfassungen auf mehreren Ebenen – sicher auch zurecht – als defizitär betrachtet werden, ist freilich alles andere als neu, wie Carlos Spoerhase (2024) zuletzt instruktiv gezeigt hat. Wenn Kurzfassungen bedarfsorientiert und maßgeschneidert hergestellt werden, scheint der Trend der Komprimierung besonders viral und die Frage, die Spoerhase (ebd., S. 87) aufwirft, umso akuter: „Was genau geht verloren, wenn die Kurzfassung an die Stelle des Ausgangswerks tritt?“ Mit bemerkenswerter Gelassenheit räumt er ein, dass diese Frage „nicht einfach zu beantworten“ sei, weil sie an „grundlegende Annahmen darüber“ gebunden ist, „was an den zusammengefassten ästhetischen Artefakten relevant und erhaltenswert ist“ (ebd.). Dass riesige Textmengen durch große Sprachmodelle nun in kürzester Zeit verarbeitbar sind, könnte und sollte für Literaturwissenschaftler:innen und -didaktiker:innen also ein gebührender Anlass sein, gerade diese komplexe Frage immer wieder zu

stellen: Was an der Literatur, die wir lesen, unterrichten und von anderen gelesen sehen möchten, halten wir für relevant – und warum?

Unter dem Eindruck dieser Fragestellung mögen die ‚Large Language Models‘ (LLM) der Künstlichen Intelligenz unfreiwillig selbst die besten Verteidiger des literarischen Lesens sein. Während diese Modelle als ‚stochastische Papageien‘ (Bender et al., 2021) nach Wahrscheinlichkeiten operieren und damit zwangsläufig wenig originelle Ergebnisse liefern müssen, zielt gelungene Literatur *per se* auf Unwahrscheinlichkeit und darauf, sich in eine „quasi unmögliche Lage“ (Bourdieu, 2024, S. 157) zu begeben, die als solche zuvor noch nicht erfahrbar war. Während Künstliche Intelligenz jede Erwartung ihrer Nutzer:innen zu erfüllen versucht, sprengt oder überschreitet Literatur den an sie angelegten ‚Erwartungshorizont‘ (Jauß, 1970); anstatt sich an Sprachdekrete zu halten, kultiviert sie die Deviation (vgl. Fricke, 1981) und den deutungsoffenen Zwischenton. Literarische Texte streben an, eine Immersion ihrer Leser:innen zu erreichen – diese also gleichsam in ihren Sog zu ziehen. Eine Technologie, die darauf programmiert ist, die vermeintlich wichtigsten Momente eines Textes zu extrahieren, wird diese resonante Beziehung zwischen Lesenden und Gelesenem nicht herstellen können. Bei genauerem Hinsehen gerät das literarische Lesen mit Künstlicher Intelligenz insofern gar nicht erst in Konkurrenz – zumindest nicht unter den Vorzeichen einer Literaturdidaktik, die sich als Erfahrungsdidaktik versteht und als solche jene Kompetenzen schult, die gerade jene Lücken füllt, die sich durch die technologischen Errungenschaften unserer Gegenwart geöffnet haben und wohl immer weiter öffnen werden.

Literaturverzeichnis

- Barr, N., Pennycook, G., Stolz, J. A., & Fugelsang, J. A. (2015). The Brain in Your Pocket: Evidence That Smartphones Are Used to Supplant Thinking. *Computers in Human Behavior*, 48, 473–480.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.029>
- Bender, E., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *FAccT '21*, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

- Bourdieu, P. (2024). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. (9. Aufl.). Suhrkamp.
- Caspari, D. (2008). Didaktisches Lexikon „Leseverstehen“. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5(6), 58–59.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dera, J. (2024). BookTok: A Narrative Review of Current Literature and Directions for Future Research. *Literature Compass*, 21(10–12), e70012. <https://doi.org/10.1111/lic3.70012>
- Eco, U. (1986). *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. Hanser.
- Ehlers, S. (2016). *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Reclam.
- Ehmig, S. C., & Seelmann, C. (2013). Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education. Implications of the International Conference of Experts. In J. F. Maas, S. Ehmig, & C. Seelmann (Hrsg.), *Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education. Results and Implications of the International Conference of Experts 2013* (S. 8–13). Stiftung Lesen.
- Ehrmann, D. (2020). Vertextung. Zum relationalen Verhältnis von Autor und Werk. Mit Blick auf das Akteursnetzwerk von Luthers *Sendbrief vom Dolmetschen*. *Zeitschrift für deutsche Philologie*, 193(1), 5–38. <https://doi.org/10.37307/j.1868-7806.2020.01.03>
- Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., Gašević, D. (2024). Beware of Metacognitive Laziness: Effects of Generative Artificial Intelligence on Learning Motivation, Processes, and Performance. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 289–530. <https://doi.org/10.1111/bjet.13544>
- Foucault, M. (2011). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität*. 2 Bde. Suhrkamp.
- Fulda, D. (2011). Kulturmuster. Umriss eines Forschungsprogramms in den Text- und Sozialwissenschaften. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(2), 341–359. <https://doi.org/10.1515/iasl.2011.024>
- Franck, G. (1998). *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf*. Hanser.
- Fricke, H. (1981). *Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur*. Beck.

- Führer, C., & Gerjets, P. (2024). How to Understand & Write Literature with AI? Potentiale und Risiken von KI-Tools für literarisches Lesen und Schreiben. *MiDU*, 6(1). <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2024.1.3>
- Gordon, C. (2023). Reading Literature in/against the Digital Age: Shallow Assumptions, Deep Problems, Expectant Pedagogies. *Convergence*, 29(1), 28–46. <https://doi.org/10.1177/13548565221148105>
- Hagenhoff, S. (2024). „Früher wurde mehr gelesen“. Über Aussagen zur Veränderung des Leseverhaltens im Zeitablauf. In D. Achtermeier & L. Kosch (Hrsg.), *Mythen des Lesens. Über eine Kulturtechnik in Zeiten gesellschaftlichen Wandels* (S. 149–172). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839472088-002>
- Han, B.-C. (2023). *Die Krise der Narration*. Matthes & Seitz.
- Henseler, R., & Surkamp, C. (2010). Lesen und Leseverstehen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 87–92). Klett-Kallmeyer.
- Höfler, E. (2025). Wenn die Hochschule verstummt. Ein visionäres Gedankenspiel. *FNMA Magazin*, 1/2025, 21–23.
- Hollunder, K. (2023). *Bildung als Welt- und Selbstverhältnis. Über die Bedeutung von Bildungsprozessen für Selbstbestimmung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839470275>
- Iser, W. (1994). Der Lesevorgang. In R. Warning (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis* (4. Aufl.), (S. 253–276). Fink.
- Jauff, H. R. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation*. Suhrkamp.
- Jensen, R. E., Roe, A. R., & Blikstad-Balas, M. (2024). The Smell of Paper or the Shine of a Screen? Students' Reading Comprehension, Text Processing, and Attitudes When Reading on Paper and Screen. *Computers & Education* 219, 105107. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105107>
- Lobin, H. (2014). *Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt*. WBG.
- Lösener, H., & Vellusig, R. (2024). *Literarische Erfahrung*. Reclam.
- Kittler, F. A. (1985). *Aufschreibesysteme 1800/1900*. Fink.
- Maiwald, K. (2015). Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). *Leseräume*, 2, 85–95.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press.
- Michler, W., & Ruiss, G. (Hrsg.) (2020). *Lies keine Oden, lies die Fahrpläne? Enquete zum Stellenwert der Literatur im Unterricht und in der Ausbildung in Österreich*. Praesens.

- Milkovits, D., & Höfler, E. (2024). So viel zu lesen, so wenig Zeit. Lesen, Leistung und Literaturwissenschaft im 21. Jahrhundert. In C. Gutjahr, L. M. Münster, L. Geisler, D. Morley, & M. Richter (Hrsg.), *Organisierte Halbbildung. Studieren 25 Jahre nach der Bologna-Reform* (S. 371–379). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839469880-043>
- Odendahl, J. (2022). Literaturdidaktik der Resonanz. Grenzüberwindung als Prinzip: Impulse aus Hartmut Rosas ‚Soziologie der Weltbeziehung‘. In N. Brocca, A.-K. Dittrich & J. Kolb (Hrsg.), *Grenzgänge und Grenzbeziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung* (S. 231–247). Innsbruck University Press. <https://doi.org/10.15203/99106-071-0-12>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive Offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>
- Romero, M., Altamura, L., Salmerón, L., & Delgado, P. (2025). Media Multitasking Reading Habits Are Negatively Associated to Text Comprehension and Metacomprehension. *Learning and Individual Differences* 117, 102593. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102593>
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen der Moderne*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2020). Vom Wunder narrativer Resonanz. In K. Raabe, & F. Wegner (Hrsg.), *Warum Lesen. Mindestens 24 Gründe* (S. 196–217). Suhrkamp.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rötzer, F. (2023). *Lesen im Zeitalter der Künstlichen Intelligenz. Über den Wandel einer Kulturtechnik*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839469484>
- Schmitz, W. (2024). *Schneller lesen – besser verstehen*. Rowohlt.
- Spoerhase, C. (2020). Skalierung. Ein ästhetischer Grundbegriff der Gegenwart. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, Sonderheft* 18, 5–15. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3882-5>
- Spoerhase, C. (2024). *Kurzfassungen. Über das Komprimieren von Literatur*. Wallstein. <https://doi.org/10.5771/9783835386228>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

- Steininger, I. (2018). Literarisches Lesen und ästhetische Resonanz. Der fremdsprachliche Literaturunterricht als persönlichkeitsbildender Lernort. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 47(1), 56–71.
- Strigl, D. (2025). *Zum Trotz. Erkundung einer zwiespältigen Eigenschaft*. Residenz.
- Thomalla, E., Spoerhase, C., & Martus, S. (2019). Werke in Relationen. Netzwerktheoretische Ansätze in der Literaturwissenschaft. Vorwort. *Zeitschrift für Germanistik*, 29(1), 7–23. https://doi.org/10.3726/92164_7
- Wilke, F. (2022). *Digital lesen. Wandel und Kontinuität einer literarischen Praktik*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839463246>
- Wolf, M. (2019). *Schnelles Lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen*. Penguin.
- Yang, Y., Shin, A., Kang, M., Kang, J., & Song, J. Y. (2024). Can We Delegate Learning to Automation? A Comparative Study of LLM Chatbots, Search Engines, and Books. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.01396>

Künstlicher Intelligenz mit Kreativität begegnen

Zur Bedeutung von Kreativität als didaktischer Norm für den Literaturunterricht

Zusammenfassung

Künstliche Intelligenz prägt die Rezeption und Produktion von Texten. Der Beitrag reflektiert daher den Stellenwert von Kreativität als didaktischer Norm für den Literaturunterricht. Zur Klärung der Fragestellung wird aktuelle Forschung der empirischen Psychologie herangezogen und geschlussfolgert, dass Kreativität und Urteilskompetenz in ein produktives Zusammenspiel zu bringen sind. Die Argumentation wird am Beispiel kreativen und literarischen Schreibens konkretisiert.

Abstract

Artificial intelligence shapes the reception and production of texts. This article therefore reflects on the importance of creativity as didactic norm for teaching literature. To clarify this question, current research in empirical psychology is consulted, leading to the conclusion that creativity and critical thinking skills must be brought into a productive interplay. The argument is illustrated using the example of creative and literary writing.

1 Problemexposition

„Nevertheless I believe that at the end of the century the use of words and general educated opinion will have altered so much that one will be able to speak of machines thinking without expecting to be contradicted.“ (Turing, 1950, S. 8)

„Das natürliche Erbe eines jeden, der eines geistigen Lebens fähig ist, ist ein ungezähmter Wald, in dem der Wolf heult und der obszöne Vogel der Nacht plappert.“ (Brief des fiktiven Henry James Senior, zitiert nach Salman Rushdie, *Die satanischen Verse*, 2013, S. 521)

Die Prognose des Informatikers Alan Turing ist (noch) nicht zur (umfassenden) Wirklichkeit geworden. Dennoch sind sein Satz und das von ihm Mitte des 20. Jahrhunderts durchgeführte Experiment, das als Turing Test bekannt wurde, als hellsichtig zu würdigen. Denn angesichts der Leistung großer Large Language Models (LLMs) wird unsere Gegenwart von Maschinen geprägt, die den Menschen in seinem Selbstverständnis herausfordern und die Frage provozieren, was überhaupt das Menschliche ausmacht.

Ebenso faszinierend sind die Worte der Figur Rushdies, die die ungezügelte, auch irrationale und „plappernde“ Fantasie zur natürlichen und unverzichtbaren Begleiterin eines geistigen und vernunftgeleiteten Lebens machen. In dieser Perspektive ist es die Fähigkeit des Menschen, seine Vorstellungswelten weit über die Grenzen des Möglichen hinauszutragen, ohne die menschliche Kognition nicht denkbar ist. Die beiden hier zitierten Aussagen könnten kaum weiter voneinander entfernt sein.

Angesichts der algorithmischen Funktionsweise von LLMs als statistische Modelle des Sprachgebrauchs, deren Produktivität rein materiell durch die verwendeten Trainingsdaten begrenzt ist, wird Kreativität somit im Rahmen der menschlichen Abgrenzungsversuche als besondere Eigenschaft des Humanen diskutiert. Denn nur, wenn es dem Menschen auch fortan gelingen wird, über das schon Gedachte hinaus Neues zu erforschen und zu denken, kann ihm die Behauptung seiner Autonomie gegenüber den Maschinen gelingen.

Thematisiert werden soll hier jedoch nicht die philosophische Frage nach dem Wesenskern menschlichen Denkens, sondern welche Implikationen sich für die Definition von Bildungszielen spezifisch für das Schulfach Deutsch ergeben. Aus diesem Grund erörtert der Aufsatz Kreativität als Leitkonzept für den Deutschunterricht. Er fragt, ob und inwiefern Kreativität den Stellenwert einer didaktischen bzw. transitorischen Norm einnimmt, also als „kommunikatives und kognitives Regulativ für Lehr- und Lernprozesse“ (Feilke, 2019) im Fach Deutsch aufgefasst werden sollte. Das Thema des Aufsatzes geht von der Hypothese aus, dass Kreativität, obgleich sie ein Merkmal sämtlicher Problemlöseprozesse sein kann, einer spezifischen Förderung bedarf. Zunächst arbeitet der Aufsatz die Notwendigkeit

heraus, Kreativität als didaktische Norm für den Deutschunterricht im Allgemeinen aufzufassen. Die Argumentation in den weiteren Abschnitten legt die Grundlagen für die Identifikation potenziell geeigneter Lernformen zur Kreativitätsförderung speziell im Literaturunterricht. Diese sind sowohl in der Praxis zu erproben und zu konkretisieren als auch in der deutschdidaktischen Forschung systematisch zu untersuchen.

2 Kreativität als Bildungsziel für den Deutschunterricht

Der Stellenwert von Kreativität ist in der deutschen Bildungslandschaft nicht eindeutig. In den Bildungsstandards (BS) für den Mittleren Schulabschluss (MSA, 2004, S. 6, 20, 26) für das Fach Deutsch wird sie zum einen in Bezug auf drei Dimensionen genannt, die die Person und ihr Lern- und Arbeitsverhalten, ihren Sprachgebrauch im Allgemeinen und kreatives Schreiben im engeren Sinn betreffen. Zum anderen sind in den Vorgaben zu den Abschlussprüfungen für den Schulabschluss kaum Kreativleistungen im engeren Sinn vorgesehen. Für das Abitur gelten verschiedene Aufgabenformate im textbezogenen und materialgestützten Schreiben (BS AHR, 2012, S. 24). Andere Formate, wie beispielsweise einst die gestaltende Interpretation in Baden-Württemberg (BW) oder das Verfassen von Essays, werden hingegen nicht mehr geprüft. Allerdings gibt es für die Abschlussprüfungen zum MSA in BW eine literaturbezogene produktive Schreibaufgabe.

Das Konzept der Kreativität wird derzeit prominent gesetzt, beispielsweise in aktuellen Bildungstheorien wie dem *Deeper Learning*, das ausdrücklich als Reaktion auf die Digitalisierung und die zunehmende Automatisierung vieler Arbeitsprozesse verstanden wird (Sliwka & Klopsch, 2022, S. 39). Entsprechend müsse die schulische Bildung „Eigenständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Kreativität“ (ebd.) ausbilden. Kreativität wird als „Schlüsselqualifikation“ (Vollmer, 2020) thematisiert und von der OECD unter den 21st Century Skills gelistet (Martin, 2018). Entsprechend wurde ein Kreativitätstest in die PISA-Studie aufgenommen (OECD, 2024). In diesen Diskussionskontexten geht es um Persönlichkeitsbildung, aber auch darum, Heranwachsende auf zukünftige, besonders dynamische Arbeitswelten

vorzubereiten (ebd., S. 46). Die Auseinandersetzung mit dem Stellenwert der Kreativität hat schließlich auch den gesamten kulturellen Raum und die Kunst erfasst (Catani, 2023a; Willms, 2021).

Die Leistung neuerer KI-Systeme für die Kunst- und Literaturproduktion wird durchaus kritisch diskutiert, weil sie zu einem Konservatismus in der literarischen Form tendierten (Bajohr, 2022). Ästhetisch interessant seien aufgrund ihres experimentellen Umgangs mit Sprache daher vor allem schwache KI-Systeme, die dem Menschen mehr Gestaltungsmöglichkeit belassen, aber auch einer von Technik geprägten Kunst und Ästhetik Räume öffnen (ebd.).

Auch innerhalb der Deutschdidaktik ist zuletzt insbesondere im Kontext von KI vermehrt auf Kreativität als wichtige menschliche Fähigkeit verwiesen worden – zumeist in einer Aufzählung mit anderen Fähigkeiten, die als genuin menschlich gelten, wie Selbststeuerung und Metareflexion (z. B. De Witt, 2024) oder im Zusammenhang mit sprachlicher Kreativität (Schindler & Zepter, 2025).

Dabei sind Kunst und Kreativität nicht gleichzusetzen (Catani, 2023b). Über die Fachdisziplinen hinweg setzt man sich heute von den im 18. Jahrhundert entstandenen Auffassungen ab, wonach Kreativität in Form schöpferischer Fantasie ausschließlich dem (Künstler-) Genie zukomme (Rodari, 1980, S. 184). Tatsächlich hat Kreativität, gefördert durch intensive Forschung in der Psychologie (Guilford, 1950) und durch die Digitalisierung aller Lebensbereiche, eine Demokratisierung erlebt (Ziaja, 2021). Denn in der Kultur der Gegenwart hat die Auffassung, jeder Mensch sei mehr oder weniger zu kreativen Leistungen fähig, allgemeine Akzeptanz erhalten – und letztlich sogar ein Zerrbild gefunden: Der Anspruch und sogar die Verpflichtung auf kreative Leistungen durchziehe inzwischen alle Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens (Reckwitz, 2012, S. 15) und werde zu einem „existentielle[n] Innovationsdrang“ (Böhm, 2024, S. 147).

Heutige Kreativität ist daher zu hinterfragen, wenn sie im Kern nichts mehr mit Autonomie zu tun hat, sondern mit Heteronomie. Sie wird in diesem Fall zu Automatismus und unreflektiertem Selbstzweck, der schöpferische Mensch kann sich nicht mehr der Entwicklung neuer Gedanken und Ideen widmen, die er als sinnhaft erfährt,

und der Imperativ, sich stets produktiv betätigen zu müssen, führt zu fragwürdigen und wenig sinnvollen Auswüchsen in allen Tätigkeitsbereichen. Für den Deutschunterricht lassen sich in Bezug auf die Handlungs- und Produktionsorientierung und „kreatives Arbeiten“ im Allgemeinen entsprechende Tendenzen feststellen, wenn produktionsorientierte Methoden von Lernzielen, z. B. literarischen Verstehenszielen, abgekoppelt werden (von Brand, 2019; Hesse & Winkler, 2024). Es steht zu befürchten, dass das Aufkommen von Künstlicher Intelligenz (KI) diese Dynamiken intensiviert.

Solche Überlegungen zeigen, dass Kreativität auf Urteilskompetenz angewiesen ist, um ihre Potentiale für den Menschen wirklich zu entfalten. Umgekehrt kann man fragen, ob Urteilskompetenz nicht ebenso auf Kreativität basiert – ohne hier schon in romantische Vorstellungen einer auf Fantasie und Kreativität beruhenden Erkenntnisweise abzugleiten. Urteilskompetenz wird in aktuellen KI-bezogenen deutschdidaktischen Publikationen verstärkt thematisiert (Rezat & Schindler, 2025), Kreativität wird hingegen in der spezifischen Fachdiskussion um KI noch weniger berücksichtigt.

Dieser Aufsatz geht daher davon aus, dass Kreativität als Bildungsziel für den Deutschunterricht begrifflich zu schärfen ist. Dies gesetzt, verfolgt die Argumentation die Identifikation potenzieller kreativitätsfördernder Lernformen. Da in der empirischen Psychologie zum Zusammenhang von KI und Kreativität bereits wichtige Erkenntnisse vorliegen, werden diese zunächst systematisiert. Die Ergebnisse dieser Sichtung geben Aufschluss über relevante Forschungsperspektiven sowie über mögliche Konstruktionsprinzipien geeigneter Lernformen.

3 Kreativität in der aktuellen empirischen Psychologie

Die empirische Psychologie erforscht Kreativität seit Guilford (1950). Entsprechend sind mit Blick auf die Auswirkungen von KI auf Kreativität erste Forschungsergebnisse verfügbar. Dabei basieren die folgenden Ausführungen insbesondere auf Ansätzen aus der psychometrischen, kognitionspsychologischen und sozial-psychologischen Psychologie. Von besonderem Interesse sind aktuelle Ergebnisse aus der KI-bezogenen Forschung, die sich ausdrücklich mit Kreativität

im Kontext kreativer Schreibprozesse beschäftigen. Diese verfolgt das Ziel, das sich neu entwickelnde Verhältnis zwischen Menschen und KI-Systemen zu beschreiben und die Rolle von Kreativität für die Produktivität von Menschen unter den veränderten technologischen Voraussetzungen zu erfassen.

Innerhalb des Forschungsparadigmas der empirischen Psychologie werden einige Grundtheoreme immer wieder zitiert; zur Kontextualisierung der aktuellen Forschung werden diese daher hier kurz dargestellt. Im Wesentlichen beziehen sich die Forschungsbeiträge auf eine sich seit 1950 etablierende Definition, wonach Kreativität eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Eigenschaft aller Personen ist, die sich in einem bestimmten Muster persönlicher Eigenschaften artikuliert (Guilford, 1950). Die Definitionsbemühungen beziehen sich zunehmend auf die Fähigkeit, a) Dinge mit Neuigkeitswert zu schaffen, die b) bezogen auf eine gegebene Aufgabe zugleich angemessen sind (Sternberg, 1999).

Entsprechend werden mit Kreativität zwei Basisfähigkeiten von Individuen verbunden: *divergent thinking* und *convergent thinking* (Guilford, 1974). Zur Erfassung divergenten Denkens haben sich hieran anknüpfend sogenannte *Unusual Uses Tests* (oder: *Alternative Use Test*, *Divergent Association Task Test*) etabliert, bei denen Proband:innen aufgefordert werden, für alltägliche Gegenstände so viele Nutzungsmöglichkeiten wie möglich aufzulisten. Ihre Antworten werden häufig in Anlehnung an Torrance (1974) nach den folgenden Kategorien analysiert: *fluency* (Anzahl relevanter Antworten), *flexibility* (Anzahl unterschiedlicher Kategorien relevanter Antworten), *originality* (statistische Seltenheit einer Antwort), *elaboration* (Detailiertheit der Antwort) (Sternberg, 1999, S. 7). Die zweigliedrige Definition einer kreativen Person, die Neues schafft, das zugleich angemessen ist, eröffnet über die Kategorie der Angemessenheit einen sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und künstlerischen Bezug. Entsprechend gibt es Modelle, die Kreativität nicht nur auf die Person und das von ihr geschaffene Produkt beschränken, sondern auch die Prozesse der Kreativität oder den Einfluss der Umwelt (engl. *press*) auf die Kreativität einbeziehen, wie das 4-P-Framework von Rhodes (1961). Wegweisend für die Erforschung der Abhängigkeit

von Kreativität von den Bedingungen kreativen Schaffens war die Forschung von Amabile (1983).

Auf der Grundlage dieser konzeptionellen Voraussetzungen fokussiert die aktuelle KI-bezogene Kreativitätsforschung derzeit u. a. folgende Fragestellungen.

1. Ordnen Proband:innen KI-Texte und Texte von Menschen korrekt einer Quelle zu?
2. Werden maschinelle Texte oder Texte von Menschen präferiert?
3. Welche Auswirkungen hat die Nutzung von KI auf das kreative Denken der Proband:innen?
4. Welchen Einfluss haben KI-Schreibtools auf kreative Schreibprozesse?

Im Folgenden werden exemplarische Ergebnisse hierzu vorgestellt:

Zur ersten Fragestellung (Ordnen Proband:innen KI-Texte und Texte von Menschen korrekt einer Quelle zu?) lassen sich Forschungsbeiträge anführen, die im Stil eines Turing Tests Unterschiede zwischen einer menschlichen und maschinellen Produktivität auszuweisen versuchen (Turing, 1950). Die durchgeführten Experimente stellten Proband:innen die Aufgabe, ihnen unbekannte Texte einer Quelle – Mensch oder Maschine – zuzuordnen und deren Qualität einzustufen. Die folgende Darstellung bezieht sich auf Ergebnisse mit erwachsenen Lesenden. Literaturexpert:innen und Laien haben demnach gleichermaßen Schwierigkeiten, korrekte Zuordnungen vorzunehmen (Gunser et al., 2021; 2022). Die Forschung von Gunser et al. erfolgte mit GPT 2.0. Für Gunser et al. (2021) schrieben sowohl die Proband:innen als auch GPT 2.0 Fortsetzungen von Gedichten und kurzen Prosatexten. Während die Expert:innen 18% der mit Hilfe der KI geschriebenen Texte und 13% der Textfortsetzungen der Menschen falsch einordneten, zeigte sich in Gunser et al. (2022), dass Personen ohne literaturspezifischen Hintergrund dieselben Texte mit einer höheren Fehlerquote zuordnen. Andere Studien mit Laien, die ebenfalls auf GPT 2.0 basieren, zeigen noch größere Schwierigkeiten (Köbis & Mossink, 2021, S. 5; Liu, 2018). Hier liegen die Werte für falsche bzw. korrekte Einschätzungen rund um den Zufallswert. Auf-

fällig ist dabei, dass Proband:innen davon überzeugt sind, die Quelle der Texte richtig erkennen zu können (Gunser et al., 2022; Köbis & Mossink, 2021).

Zweitens stellt sich die Frage, welche Texte von den Leser:innen präferiert werden: Studien zu diesem Thema liefern unterschiedliche Ergebnisse. Anfangs deuteten Untersuchungen zur Zustimmungsrate darauf hin, dass die von Menschen verfassten Texte gegenüber den KI-Texten im direkten Vergleich bevorzugt würden (Köbis & Mossink, 2021, S. 5). Bemerkenswert ist, dass die Kenntnis der Quelle oder Autor:innenschaft durch die Studienteilnehmenden keine signifikanten Auswirkungen auf die Beurteilung der Texte hatte (ebd., S. 5). Neuere Ergebnisse zeigen jedoch eine Umkehr dieser Tendenz, da Laienleser:innen KI-generierte Texte bevorzugen. Dieses Phänomen wurde in einer Studie von Porter & Machery (2024) als „more human than human“-Phänomen bezeichnet. Mit dieser Studie liegen auch Hinweise vor, wonach die Einschätzung der Proband:innen, es liege ein KI-Text vor, zu einer negativen Textbeurteilung beitrage (ebd.). Darüber hinaus formulieren die Forscher die Hypothese, dass die Negativeinschätzung mit den Verstehensherausforderungen der Gedichte zusammenhänge.

Es sei angemerkt, dass eine erste deutschdidaktische explorative Untersuchung zu diesen Fragestellungen mit jugendlichen Proband:innen vorliegt (Matz, im Druck): Hier wurden Lernende der zehnten und elften Klassenstufe am Gymnasium zur Zuordnung von Gedichten menschlicher Autorschaft, Fortsetzungen solcher Gedichte durch ChatGPT (3.5) sowie KI-Gedichte (ChatGPT 3.5) aufgefordert. Die Fehlerquote liegt hier ebenfalls um den Zufallswert. Zudem zeigt sich sehr deutlich, dass die KI-Gedichte in den Bewertungen der Lernenden im direkten Vergleich mit den Texten der Menschen bis auf wenige Ausnahmen positiver bewertet werden. Diese Ergebnisse lassen ebenfalls die Hypothese zu, dass die Bewertung der Texte von der (erlebten) Textschwierigkeit abhängt. Zusätzlich spiegelt sich hier auf eindrückliche Weise, dass und wie Leser:innenerwartungen an Lyrik wirksam werden.

In der Zusammenführung der Ergebnisse wird deutlich, dass sich auch Expert:innen hinsichtlich ihrer Einschätzung für die Quelle

eines Textes nicht sicher sein können. Viele Menschen scheinen jedoch überzeugt, richtige Einschätzungen vornehmen zu können. Hier artikulieren sich womöglich KI-, literatur- und kreativitätsbezogene Überzeugungen.

Für die dritte Frage – welche Auswirkungen hat die Nutzung von KI auf das kreative Denken? – sind AUT-Tests (= *Alternative Use Task*) bzw. DAT-Tests (= *Divergent Association Task*) wichtige Bestandteile. Studien stimmen hier darin überein, dass die Nutzung einer generativen KI im Allgemeinen zu kreativeren Produkten führe (Habib et al., 2024; Doshi & Hauser, 2024). Als Indikatoren der Kreativität der Produkte wurden die bereits aufgeführten Merkmale nach Torrance (1974), Originalität, Flexibilität, Flüssigkeit und Elaboration, untersucht (Habib et al., 2024). Solche positiven Effekte sind jedoch nicht für alle Proband:innen zu vermerken: Denn die Geschwindigkeit der Textproduktion generativer KI stelle insbesondere Lernende mit kreativitätsbezogenen negativen Selbstbildern vor die Herausforderung, über die KI-Ergebnisse hinaus noch eigene Ideen zu entwickeln (Habib et al., 2024, S. 5).

Doshi & Hauser (2024) untersuchten die Auswirkungen von KI auf das Schreiben von kurzen Erzähltexten. Die Proband:innen ($N = 293$) schrieben unter drei verschiedenen Bedingungen: Schreiben ohne KI (Human-only); Schreiben mit Unterstützung einer KI-Idee (one GenAI); Schreiben mit Unterstützung von einer bis zu fünf KI-Ideen (five GenAI). Gearbeitet wurde mit GPT 4.0 über die von OpenAI bereitgestellte Plattform. Die kurzen Erzähltexte wurden anschließend mit Blick auf ihre Originalität (= *novelty*; Indikatoren: *novel*, *original*, *rare*) und Nützlichkeit (= *usefulness*; Indikatoren: *appropriate*, *feasible*, *publishable*) eingeschätzt (ebd., S. 8). Außerdem machten die Rater:innen Angaben zu ihrer emotionalen Reaktion auf die Texte. Dazu gaben sie ihre Einschätzung zur Qualität der Texte („*well written*“), ihrer Freude am Lesen („*enjoyed reading*“), zu den Auswirkungen auf ihre Erwartungen gegenüber zukünftigen Erzähltexten („*expectancy of future stories*“) sowie dazu, wie überraschend sie die Gestaltung der Erzählung fanden („*story twist*“).

Für die Kategorien „*novelty*“, „*usefulness*“, „*well written*“ und „*enjoyed*“ zeigen die Ergebnisse, dass die Qualität der Texte mit zu-

nehmendem DAT-Score nur unter den ersten beiden Bedingungen (Human-only, one GenAI) stetig wuchs. Besonders interessant ist, dass die Kollaboration mit einer KI unter der Bedingung „five GenAI“ bei einem hohen DAT-Score keine positiven Auswirkungen ergibt. Im Gegenteil: Für diese Proband:innen fallen die Effekte tendenziell sogar negativ aus. Das Ergebnis kann so gedeutet werden, dass die eingeschätzten Texte offenbar teilweise hinter dem Potential solcher Proband:innen zurückblieben. Möglicherweise haben sie sich von KI-Vorschlägen leiten lassen, die ihre Kreativität eher einschränkten. Eine andere mögliche Erklärung für dieses Ergebnis ist, dass der tendenziell generische Charakter von KI-Ergebnissen zu wenig Anregungen für kreative Schreibarbeiten bot. Die Texte von Schreibenden mit einem weniger stark ausgeprägten DAT-Score konnten hingegen von der KI-Nutzung profitieren (ebd., S. 4–5).

In der Zusammenführung lassen sich die Ergebnisse beider Studien so interpretieren, dass sich die (kurzen) Erzähltexte der Proband:innen einander annähern, wenn KI kollaborativ in den Schreibprozess einbezogen wird. Dieser Befund ist aufgrund der Funktionsweise des Algorithmus’ nicht verwunderlich. Bemerkenswert ist aber, dass ein Effekt auch auf kreative Schreibende bzw. Denkende insofern erkennbar ist, als deren Texte insgesamt weniger kreativ sind. Dies kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass das in einer Person liegende Kreativitätspotential allein keine hinreichende Bedingung ist, um Synergien zwischen den in der Person angelegten Fähigkeiten und den Möglichkeiten der Technologie herzustellen. Auch mit Blick auf Personen, deren Kreativität (noch) wenig ausgeprägt ist, lassen die Ergebnisse aufhorchen und sollten nicht missverstanden werden: Bessere Texte sind kein Indikator für die Lernprozesse, die ihre Entstehung begleiteten (Sturm & Weder, 2016, S. 27). Obgleich im Durchschnitt bessere Texte vorliegen, besteht die Möglichkeit, dass Lernende aus der KI-Nutzung in ihren Fähigkeiten oder Selbstkonzepten nicht nur nicht gestärkt, sondern sogar geschwächt hergehen.

Der vierte Themenbereich (Welchen Einfluss haben KI-Schreibtools auf kreative Schreibprozesse?) gilt dem Interesse, KI-Schreibtools so zu konzipieren, dass kreative Arbeitsprozesse bestmöglich

unterstützt werden. Diese Frage ist gerade für das Lernen in der Schule von größter Bedeutung, weil nicht davon auszugehen ist, dass kommerziell entwickelte KI-Systeme und Arbeitsoberflächen (*interfaces*) optimale Lösungen für den Kompetenzerwerb darstellen. Im Feld kreativen Schreibens liegen bisher nur wenige Publikationen und Versuche zu dieser speziellen Fragestellung vor (Matz & Führer (im Druck); Ghajargar et al., 2022; Singh et. al., 2023).

Ein besonders interessantes Beispiel wurde von Singh et al. (2023) vorgestellt. Das Forschendenteam konzipierte ein multimodales Schreibtool, bei dem die Schreiber:innen nicht nur auf der Ebene des Plots und der Beschreibung KI-Impulse erhielten, sondern bei Bedarf zusätzlich über Bilder und Töne. Erhoben wurden Lautdenk- und Interview- sowie Log-Daten der Texte, die insgesamt die Untersuchung der Integration der spezifischen Affordanzen des Schreibtools in den Arbeitsprozess ermöglichten. Folgende Kategorienbereiche wurden ermittelt (vgl. Singh et al., 2023):

- A. direct / indirect integration of AI-suggestions
- B. exploratory (explore new lines of narration) / confirmatory integration of suggestions (continue their chosen narrative by adding more details)
- C. creative problem solving: convergent integration: closing some aspect of the narrative / divergent integration: open up options to consider

Insgesamt wurden jeweils 47 Fälle der Integration von KI-Vorschlägen kategorisiert (ebd., S. 27) und zu sechs Integrationsmustern zusammengeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Proband:innen tatsächlich stark von den KI-Vorschlägen beeinflussen lassen. Dokumentiert werden 30 Fälle direkter Integration und 17 Fälle indirekter Integration von KI-Vorschlägen (ebd.). Neue Ideen zur Plotgestaltung („new lines of narration“) wurden in 28 der Fälle kodiert, in 19 der Fälle hingegen wurden bereits bestehende Ideen zur Plotgestaltung verstärkt. Schließlich zeigen 31 der Fälle eine konvergierende Tendenz und 16 eine divergierende. Die Zahlen dokumentieren, dass KI-Vorschläge zum Teil direkt übernommen und Plotvorstellungen im Verlauf der Arbeit teils erheblich abgewandelt werden.

KI wird oft verwendet, um Lösungen für ein spezielles Problem zu finden und damit das Nachdenken über dieses zu umgehen (*convergent integration*).

Zudem lassen die Verbaldaten erkennen, dass viele Proband:innen die KI-Vorschläge als hilfreich empfanden, weil sie sie darin unterstützten, das Fehlen eigener Ideen und die daraus resultierende Unlust an der Aufgabe zu überwinden. 13 der 23 Teilnehmenden empfanden die Arbeit mit dem Schreibtool entsprechend positiv:

„[...] I felt like I was writing in a time travel machine rather than staring at a blank page. I think it helped me feel a lot more grounded, present in the moment and in my body rather than just a disembodied brain trying to force words on a page.“ (Ebd., S. 34, Table 5)

Solche Selbsteinschätzungen sind relevant, weil sie eine positive Beeinflussung der Motivation dokumentieren, die wiederum als einer der zentralen Prädikatoren für die erfolgreiche Bearbeitung von Schreibaufgaben gilt. Kritisch hinterfragt werden muss dennoch, welche Lernprozesse tatsächlich angestoßen werden und wie die Arbeitsergebnisse einzuschätzen sind.

Zunächst sollten Ergebnisse entsprechend einer bestimmten Aufgabe angemessen sein. Dass dieses Kriterium bei Kreativitätsprodukten keineswegs leicht bestimmt werden kann, lässt sich exemplarisch mit einem Beispiel für das Integrationsmuster 3 zeigen:

Integration 3

Input (summary):[Going to meet detective] ... I took the train to get to the police station. When I arrived, the detective met me at the door. He appeared

Suggestion:

Plot: to be a little **bit nervous** but seemed to calm down when I asked him...

{



,



,

{

...

}

(Images)

Integration: He appeared a **bit nervous**. He told me that he suspects my sister may have stolen an **elephant** from the **zoo** when she was studying abroad in India. I felt shocked.

Abb. 1: Singh et al. 2023, S. 30

Auf den ersten Blick wird hier zur Weiterführung des schon bestehenden Erzählstrangs (meeting the detective, arriving at the police station) eine interessante Plotidee entwickelt (the sister might have stolen an elephant). Doch wie geeignet ist die Idee, um die Handlung weiterführen? Die Reflexion des Probanden zeigt, dass mit der Ge-

staltungsentscheidung keine erzählkonzeptionellen Überlegungen verbunden waren.

Explanation:

"I guess I used the first section of the plot to write "he appeared a **bit nervous**".... these images I don't know why they popped up and how they are related to what I wrote before. But I saw the elephants and some kind of more tropical places and so it kind of made me think of ...I don't know I was thinking what could it she possibly have done wrong that she could be in trouble and so the elephant was standing out to me, so I chose to say that "she stole an elephant" and I was thinking where elephants are and I know that there are a lot of elephants, like Indian elephants, so that's why I said that "

Abb. 2: Singh et al. 2023, S. 30

Dass der Schreibprozess des Probanden hier substanziell unterstützt wird, ist daher in Frage zu stellen. Für den Schreibenden stellte sich die keineswegs leichte Aufgabe, unter Einbezug der KI-Idee eine kohärente Geschichte zu entwickeln. Zwar mag das Kriterium einer besonders originellen Idee umgesetzt sein, das Produkt wird aber der Aufgabe, einen Erzähltext zu verfassen, nicht gerecht. Darüber hinaus bleibt offen, ob Nutzer:innen durch die längerfristige KI-Unterstützung tatsächlich mehr Kreativität entwickeln. Die meisten verwendeten das Tool, um eine bestimmte Erzählidee zu verfolgen (31 Fälle wurden als *convergent* kodiert), was anzeigt, dass es nicht per se Kreativität fördert. Ob die längerfristige Nutzung dieses Tools dennoch zum Aufbau divergenten Denkens führt, könnten nur Längsschnittstudien im Design einer Intervention zeigen. Damit stellt sich grundsätzlich die Frage, ob die erhobenen Arbeitsprozesse qualitativ als kreativ einzuschätzen sind. Ein methodisches Problem dieser und anderer Studien ist schließlich, dass für das Rating der Texte oft Laien eingesetzt werden, die keine spezifischen literaturbezogenen Kriterien einbringen können. Kürzestgeschichten haben allerdings besondere Anforderungen an die Gestaltung, die Laienrater oft nicht kennen und die deshalb bei der Einschätzung der Texte kaum Berücksichtigung finden.

4 Kreativitätsfördernde Lernformen als didaktische Norm

Die referierten Ergebnisse erhellen die unbestreitbare Tatsache, dass Ideen und der adäquate Umgang mit ihnen Motor einer jeden Arbeitsphase sind. Die Bereitschaft, sich auf eine offene Arbeitssituation einzulassen (also divergent zu denken), gehört ebenso zum angemessenen

Umgang mit jeder komplexeren Aufgabe wie die Auseinandersetzung mit Kriterien gelingender Arbeitsprozess- und Ergebnisgestaltung. Zugleich wird mit Bezug auf die gesichteten Forschungsarbeiten deutlich, dass es nicht einfach ist, zu erkennen, wann Kreativität wirklich gefördert oder gehemmt wird und wie einzelne Arbeitsschritte beispielsweise beim kreativen Schreiben letztlich zu bewerten sind. Deshalb ist zu bedenken, dass die Nutzung spezifischer Affordanzen von KI-Anwendungen für jeden einzelnen Arbeitsprozess zu evaluieren sind.

Kreativitätsfördernde Lernformen sollten aus diesem Grund als didaktische Norm in den Blick genommen werden. Die nähere Bestimmung des Begriffsgebrauchs von „didaktisch“ erfolgt hier in Anlehnung an die Definition des Terminus ‘ „transitorische Norm“ durch Feilke (2015), setzt sich aber in einem zentralen Punkt von diesem ab.

Zunächst bestimmt Feilke transitorische Normen als Lernformen, die der Vermittlung zentraler Kompetenzen dienlich sind. Sie sind „Instrumente zur Stützung und Anleitung beim Erwerb und Aufbau von Kompetenzen“ und damit „notwendig präskriptiv“ (Feilke, 2015, S. 129). Darüber hinaus weisen sie einen „instrumentellen Charakter“ auf und sind *genuine Unterrichts- oder Schulnormen*“ (ebd., Hervorhebung a. a. O.).

Die folgende Reflexion berücksichtigt vor allem den Kerngedanken, dass didaktische Normen dem „Erwerb und Aufbau von Kompetenzen“ (ebd.) dienen sowie einen präskriptiven Charakter haben. Entsprechend sollten Lernsettings, deren Ziel es ist, Kreativität zu schulen, folgende didaktische Dimensionen berücksichtigen:

- Zukünftige Texte werden oft Anteile generativer KI enthalten, ohne dass diese im Detail erkennbar sind oder explizit gemacht werden. Welche Anteile Mensch und Maschine an der Entstehung eines Textes haben, ist mit Blick auf seine Textqualität daher zunehmend zweitrangig (vgl. Bajohr, 2023a). Zur Beurteilung von Produkten bedarf es der *Urteilskompetenz*.

- Divergenz und Konvergenz stellen für sich genommen und im rechten Licht betrachtet noch keine hinreichenden Kriterien kreativer Arbeit dar. Dafür notwendig ist hingegen ihre *gegenstandsspezifische* Explikation. Beim kreativ-literarischen Schreiben beispielsweise sind sie je nach Gattungsbezug ausdifferenzieren. Erst in der gegenstandsspezifischen Konkretisierung werden divergentes und konvergentes Denken zu Kreativität und Urteilskompetenz.
- Gegenstandsbezogene Kreativität und Urteilskompetenz sind in einer ihnen inhärenten Logik *miteinander verbunden und wechselseitig aufeinander bezogen*: Originelle Ideen müssen beurteilt werden. Aber es gilt eben auch: Wer keine Ideen hat, kann nichts beurteilen. Obgleich dieser logische Zusammenhang besteht, scheint es geboten, kreative Lernprozesse für einzelne (!) Phasen des Unterrichts von den Ergebnissen (und einer zu starken Outputorientierung) zu befreien und Lernenden Raum zum zweckfreien Spiel und Jonglieren mit Ideen zu geben. Denn die freie und ungebundene Generierung von Ideen kann nur dann gelingen, wenn das Urteil für eine Weile zurückgestellt wird.
- Das Zusammenspiel von menschlicher Kreativität und maschineller Leistungsfähigkeit führt (auch bei kreativen Personen) nicht grundsätzlich zu positiven Synergien oder einer Steigerung des kreativen Outputs. Entsprechend gilt es, Lernangebote zu konstruieren, die den nivellierenden Effekt von KI-Modellen in der kreativen Produktion ausgleichen. Angesichts der referierten Forschung wird in besonderer Weise sichtbar, dass die Produkte des Lernens keinen alleinigen Indikator für stattgefundenes Lernen darstellen. Hieraus entsteht der Auftrag, Lernprozesse rekonstruktiv zu untersuchen und prozessbegleitende Lernangebote zu konstruieren. Einerseits kann hier argumentiert werden, dass für die Gestaltung von Lernprozessen sowohl von schreibdidaktischer (z. B. Kollaboration, Feedback, Textüberarbeitung) als auch von literaturdidaktischer Seite (z. B. Handlungs- und Produktionsorientierung, kreatives und literarisches Schrei-

ben, Anschlusskommunikation) Optionen zur Unterrichtsgestaltung vorliegen. Der Wert dieser Ansätze stellt sich andererseits neu dar, wenn KI-Anwendungen zur Unterbindung von Lernprozessen und einem zunehmenden Deskillung (Schindler, 2023) führen. *Prozessorientierung* ist deshalb für Kreativitätsförderung besonders relevant und didaktisch zu konkretisieren.

- Schließlich ist das Verhältnis von divergentem und konvergentem Denken, der Suche nach Alternativen und der Entscheidung für eine Option genauer zu reflektieren. Wie viel Divergenz ist nötig und sinnvoll? An welchen Stellen im Arbeitsprozess sollte konvergentes Denken einsetzen? Viele Schreibende sind (zu) schnell bereit, eine „Lösung“ für ein Schreibproblem umzusetzen. Selbst KI-Tools wie das von Singh et al. (2023), die den Lernenden verschiedene Optionen zur Ideengenerierung anbieten, werden von den meisten Proband:innen konvergierend verwendet. Hier zeigt sich der Wert *unterrichtlicher Anleitung und Anschlusskommunikation*.

Der hier verwendete Begriff einer didaktischen Norm folgt Feilke in einer anderen Hinsicht seines Begriffsverständnisses jedoch nicht: nämlich darin, dass solche Normen ausschließlich instrumentell zu denken seien und daher in dem Sinne einen transitorischen Charakter haben, dass hiermit ausschließlich schulische Lernformen gemeint seien (Feilke, 2015, S. 129). Gerade für den Bereich der Kreativitätsförderung ist die Anlehnung an das kulturelle Handlungsfeld besonders gewinnbringend. Hier gibt es lebendige Praxen der Produktion und Rezeption von Literatur, die ein breites Spektrum der Prozessgestaltung abbilden. Abschließend wird daher auf die didaktischen Konzepte kreativen und literarischen Schreibens verwiesen und gezeigt, warum sich beide Ansätze dazu eignen, die aufgeführten Dimensionen kreativitätsfördernder Lernformen umzusetzen.

5 Kreatives und literarisches Schreiben im Literaturunterricht

Kreatives Schreiben umfasst verschiedene didaktische Schwerpunkte (Abraham, 2014). Zu Beginn wurden die Potentiale des Schreibens für die Entwicklung der Person gewürdigt (Spinner, 1993). Imagination, Expression und Irritation waren die zentralen Prinzipien (ebd.). Zuletzt kam es zur Integration der Schreibforschung, in deren Folge Kreativität als ein Merkmal aller Schreibprozesse aufgefasst wurde und der Erwerb von Kreativitätstechniken der Ausbildung von Schreibkompetenz galt (Böttcher, 2010). Mit dem an professionellen Praxen angelehnten Konzept literarischen Schreibens gelingt die Anbindung an einen literaturbezogenen Kompetenzdiskurs (Abraham et al., 2022), der das literarische Lernen textproduktiv zu ergänzen gedenkt. Schlüsselbegriffe sind hier u. a. Gestaltungskompetenz (ziel- und formbewusstes ästhetisches Handeln), Urteilskompetenz (explizite Wertungskompetenz) und poetische Kompetenz (Fähigkeit, poetische Texte zu lesen und zu schreiben) (Abraham & Brendel-Perpina, 2015). Die didaktischen Vorschläge integrieren die Reflexion von Schreibprozessgestaltung, die Bedeutung von Kollaboration und Anschlusskommunikation, die Textbewertung und -überarbeitung (Abraham & Matz, 2024; Mangel, 2023), das sprachliche Lernen (Bräuer, 2023) sowie den Umgang mit Heterogenität (Matz, 2023) oder die curriculare Einbettung (Abraham et al., 2024).

In Bezug auf beide Diskurse kann das inhärente Zusammenspiel von Kreativität und Urteilskompetenz expliziert werden:

- 1) Kreatives Schreiben als personen- und sprachbezogenes Sprechen und Schreiben: Imagination, Expression und Irritation stehen im Zentrum eines auf die Welt und das Selbst bezogenen heuristischen Schreibens. Kreativität und Urteilskompetenz sind ein integrativer und notwendiger Aspekt eines solchen Schreibens und Sprechens:
 - um sich imaginativ auf Erzähltes und zu Erzählendes einzulassen,
 - im Ringen um den passenden sprachlichen (Selbst-)Ausdruck,

- bei der Erfahrung und Gestaltung inhaltlicher und sprachlicher Irritation.

Ein so verstandenes kreatives Schreiben setzt wie literarisches Schreiben auf das Arbeiten an Textentwürfen, auf Anschlusskommunikation und Präsentation.

- 2) Literarisches Schreiben: Durch das Schreiben von Literatur findet Kreativität ihren Ausdruck im Bereich der Literatur. Imitation, Pastiche, Cut-up, Textfortsetzungen und -variationen sind hier etablierte Methoden der Anknüpfung an vorliegende Texte und an ein literarisches Wissen. In der produktiven Aneignung findet die Verwandlung in etwas Neues statt. Kreativität und die Bereitschaft, sich für multiple Textwelten und -gestalten zu öffnen, ist hier bei jedem Arbeitsschritt verlangt: beim Sammeln von Ideen, beim Formulieren, beim Bewerten von Textentwürfen und im Umgang mit Feedback. Ohne die Bereitschaft, sich evaluativ mit Textentwürfen zu befassen und an ihnen weiterzuarbeiten, verliert diese Art des Schreibens jedoch ihr didaktisches Potential.

Aktuell wird argumentiert, dass kreativ-literarisches Schreiben unter den Bedingungen einer von KI geprägten Literalität besonders wichtig sein könnte, um Schreibkompetenzen im Allgemeinen zu fördern und Raum für ästhetische Erfahrungen zu schaffen (Führer & Gerjets, 2024, S. 11; Führer, 2025). Die Kollaboration mit einer Maschine führt zu unterschiedlichen Graden menschlicher Autorschaft (Bajohr, 2023b). Mit solchen Unterscheidungen ist jedoch noch nicht viel über die Kreativität von solchen kollaborativen Schreibprozessen gesagt, auch nicht über die Relevanz von Urteilskompetenz. Schließlich kommt auch das programmatisch als *Uncreative Writing* (Goldsmith, 2017) betitelte Schreiben im Copy-und-Paste-Modus nicht ohne Kreativität und Textbeurteilung aus (Pohle, 2023). Während dies theoretisch überzeugt, stehen empirische Validierungen dieser Argumentationslinie jedoch noch aus (aktuelle Forschungsprojekte in dem Feld sind: WR-AI-TING, LiSKIDS, vgl. Matz & Führer (im Druck)).

Zu vermuten steht, dass Kreativität auch eine Bedingung für die Rezeption anspruchsvoller literarischer Texte ist. Lesende bedürfen der Bereitschaft, sich auf unbekannte und unvertraute Textgestal-

tungselemente einzulassen und unvertraute Textwelten zu imaginieren (Rosebrock, 2017). Dies galt schon immer, ist aber angesichts einer Flut von KI-Literatur und KI-Kunst, die jeglicher menschlichen Erfahrung entbehrt, fortbleibend wichtig und wichtiger denn je.

Die Verbindung von Kreativität (und Imagination und Fantasie) und Urteilskompetenz hat indes gesellschaftliche Relevanz: Während die im ersten Abschnitt thematisierten Dynamiken fortwährender Innovationenzwänge eine neue Dimension erreichen, stellen das Vertrauen auf die eigene Kreativität und die Fähigkeit zur Beurteilung von Arbeitsergebnissen einen Ausgangspunkt subjektiver Selbstbestimmung dar.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2014). „Kreatives“ und „poetisches“ Schreiben. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 364–381). Schneider.
- Abraham, U., Bräuer, C., & von Brand, T. (2024). *Literarisch schreiben lehren und lernen: Ein Fortbildungsmodell für Lehrerinnen und Lehrer*. Klett Kallmeyer.
- Abraham, U., Bräuer, C., & von Brand, T. (2022). Literarisches Schreiben. *Praxis Deutsch*, 293, 4–13.
- Abraham, U., & Brendel-Perpina, I. (2015). *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht: Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. Klett Kallmeyer.
- Abraham, U., & Matz, D. (2024). Kreatives und literarisches Schreiben bewerten. In I. Petersen, R. Reble, & J. Kilian (Hrsg.), *Texte schreiben in allen Unterrichtsfächern. Textbeurteilung als Grundlage für Schreibförderung und Leistungsbewertung* (S. 199–219). Waxmann.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity: A componential conceptualization*. Springer.
- Bajohr, H. (2022). The Paradox of Anthroponormative Restriction: Artistic Artificial Intelligence and Literary Writing. *CounterText*, 8(2), 262–282. <https://doi.org/10.3366/count.2022.0270>
- Bajohr, H. (2023a). Artifizielle und postartifizielle Texte. Über die Auswirkungen Künstlicher Intelligenz auf die Erwartungen an literarisches und nichtliterarisches Schreiben. *Sprache im technischen Zeitalter*, 61(245), 37–61.

- Bajohr, H. (2023b). Autorschaft und künstliche Intelligenz. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 265–280). De Gruyter.
- Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA) 2004. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- Bildungsstandards für das Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife 2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Böhm, C. (2024). *Verantwortungsvolle Digitalität: Warum wir den digitalen Wandel gestalten sollten*. J. B. Metzler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-66702-6>
- Böttcher, I. (Hrsg.). (2010). *Kreatives Schreiben* (6., überarb. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
- von Brand, T. (2019). Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 276, 4–11.
- Bräuer, C. (2023). Poetische Sprach-Proben – Schreiben in Alternativen. Verfahren zum Sprechen über Texte und zur Arbeit an der Sprache. In U. Abraham, C. Bräuer, & T. von Brand (Hrsg.), *Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis. Deutschdidaktische, schreibpädagogische und medienkulturelle Impulse für den Unterricht* (S. 109–134). Klett Kallmeyer.
- Catani, S. (2023a) (Hrsg.). *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste*. De Gruyter.
- Catani, S. (2023b). Künstliche Intelligenz und Kreativität. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 297–305). De Gruyter.
- De Witt, C. (2024). Didaktik mit künstlicher Intelligenz. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. *ide*, 2, 12–22.
- Doshi, A. R., & Hauser, O. P. (2024). Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*, 10(28), eadn5290. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>
- Feilke, H. (2019). *Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff*. <https://doi.org/10.25656/01:17148>
- Führer, C. (2025). KI-Feedback mit Peer-Kooperation verbinden. Textüberarbeitung mit Large Language Models fördern. *Deutsch 5-10*, 84, 45–51.
- Führer, C., & Gerjets, P. (2024). How to understand & write literature with AI? Potentiale und Risiken von KI-Tools für literarisches Lesen und Schreiben. *Medien im Deutschunterricht (MiDU)*, 1.

- Ghajargar, M., Bardzell, J., & Lagerkvist, L. (2022). A Redhead Walks into a Bar: Experiences of Writing Fiction with Artificial Intelligence. *Proceedings of the 25th International Academic Mindtrek Conference*, 230–241. <https://doi.org/10.1145/3569219.3569418>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1974). *Persönlichkeit: Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Gunser, V. E., Gottschling, S., Brucker, B., Richter, S., Çakir, D. C., & Gerjets, P. (2022). The Pure Poet: How Good is the Subjective Credibility and Stylistic Quality of Literary Short Texts Written with an Artificial Intelligence Tool as Compared to Texts Written by Human Authors? *Proceedings of the First Workshop on Intelligent and Interactive Writing Assistants (In2Writing 2022)*, 60–61. <https://doi.org/10.18653/v1/2022.in2writing-1.8>
- Gunser, V. E., Gottschling, S., Brucker, B., Richter, S., & Gerjets, P. (2021). Can Users Distinguish Narrative Texts Written by an Artificial Intelligence Writing Tool from Purely Human Text? In C. Stephanidis, M. Antona, & S. Ntoa (Hrsg.), *HCI International 2021—Posters*. Springer International Publishing.
- Habib, S., Vogel, T., Anli, X., & Thorne, E. (2024). How does generative artificial intelligence impact student creativity? *Journal of Creativity*, 34(1), 100072. <https://doi.org/10.1016/j.jyoc.2023.100072>
- Hesse, F., & Winkler, I. (2024). Wie gehen angehende Deutschlehrkräfte mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte im Unterricht um? *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 4. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11591>
- Köbis, N., & Mossink, L. D. (2021). Artificial intelligence versus Maya Angelou: Experimental evidence that people cannot differentiate AI-generated from human-written poetry. *Computers in Human Behavior*, 114, 106553. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106553>
- Mangel, M. (2023). Lyrische Proben. Gedichte überarbeiten wie Karla Reimert. In U. Abraham, C. Bräuer, & T. von Brand (Hrsg.), *Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis. Deutschdidaktische, schreibpädagogische und medienkulturelle Impulse für den Unterricht* (S. 135–154). Klett Kallmeyer.
- Martin, J. (2018). Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills. *OECD Education Working Papers*, No. 166, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/96e69229-en>

- Matz, D. (2023). Literarisches Schreiben in Lerngruppen mit heterogenen Lernausgangslagen. In U. Abraham, C. Bräuer & T. von Brand (Hrsg.), *Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis*. Kallmeyer.
- Matz, D. (im Druck): KI dichtet!? Zur Bewertung KI-generierter Lyrik durch Schüler:innen. In A. R. Hoffmann & J. Witte (Hrsg.), *Werte, Werten und Wertevermittlung in der Literaturdidaktik*.
- Matz, D. & Führer, C. (im Druck). Methodological Approaches to Research on Writing Processes in the Context of AI: The Example of Creative and Literary Writing. In T. Steinhoff & K. Lehnen (Hrsg.), *Writing with AI. Literacies – Practices – Pedagogies*. Didaktik Deutsch. International Special Issue.
- OECD (2024). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>.
- Porter, B., & Machery, E. (2024). AI-generated poetry is indistinguishable from human-written poetry and is rated more favorably. *Scientific Reports*, 14(1), 26133. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-76900-1>
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Suhrkamp.
- Rezat, S., & Schindler, K. (2025). KI-gestützte Textproduktion im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 311, 4–11.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–311.
- Rodari, G. (1980). *Grammatik der Phantasie: Die Kunst, Geschichten zu erfinden*. Reclam.
- Rosebrock, C. (2017). Sachtexte, literarische Texte: Zwei Lesehaltungen. *Der Deutschunterricht*, 69(3), 2–9.
- Rushdi, S. (2013). *Die satanischen Verse*. Penguin. [engl. Original 1988]
- Schindler, K. (2023). ChatGPT oder Überlegungen zu den Veränderungen des Schreibens in der Schule. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 6. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.5>
- Schindler, K., & Zepter, A. L. (2025). *Sprachliche Kreativität in Bildungs- und Fachsprache*. Narr Francke Attempto.
- Singh, N., Bernal, G., Savchenko, D., & Glassman, E. L. (2023). Where to Hide a Stolen Elephant: Leaps in Creative Writing with Multimodal Machine Intelligence. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 30(5), 1–57. <https://doi.org/10.1145/3511599>
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning in der Schule: Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Julius Beltz.
- Spinner, K. H. (1993). Kreatives Schreiben. *Praxis Deutsch*, 119, 17–23.

- Sternberg, R. J. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (Hrsg.), *Handbook of Creativity* (S. 3–15). Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Personnel Press. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/t05532-000>
- Turing, A. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, 236, 433–460.
- Vollmer, B. (2020). *Kreativität – Handeln in Ungewissheit: Eine Studie zur Relevanz individueller und ko-konstruktiver kreativer Prozesse*. Springer VS.
- Willms, W. (2021) (Hrsg.). *Kontexte kreativen Schreibens: Eine Standortbestimmung in Theorie und Praxis*. Frank & Timme.
- Ziaja, U. (2021). Was ist Kreativität? Begriffsbestimmungen der Kreativitätsforschung. In W. Willms (Hrsg.), *Kontexte kreativen Schreibens* (S. 25–38). Frank & Timme.

Matthias Leichtfried

Grenzgänge.

Skizze einer Hermeneutik Künstlicher Intelligenz als Bezugspunkt literaturdidaktischer Auseinandersetzung

Zusammenfassung

Der Beitrag entwickelt eine Hermeneutik generativer KI aus literaturtheoretischer Perspektive. Ausgehend von epistemischen Grenzen des Verständnisses neuronaler Netze wird argumentiert, dass Large Language Models (LLMs) als kulturelle Artefakte interpretiert werden müssen. Literaturtheoretische Zugänge wie Poststrukturalismus und Rezeptionsästhetik schärfen den Blick auf Autorschaft, Fiktionalität und ontologischen Geltungsanspruch und eröffnen literaturdidaktische Zugänge für den Umgang mit KI-generierten Texten im Unterricht.

Abstract

The article develops a hermeneutics of generative AI from a literary-theoretical perspective. Starting from the epistemic limits of understanding neural networks, it argues that LLMs must be interpreted as cultural artefacts. Literary-theoretical approaches such as poststructuralism and reception aesthetics sharpen the focus on authorship, fictionality and ontological claims to validity and open up literary-educational approaches to dealing with AI-generated texts in the classroom.

1 Einleitung – LLMs verstehen

„Wo Maschinen zu lesen und schreiben beginnen, wird Verstehen neu verhandelt.“ Dieser Satz könnte von einem menschlichen Autor stammen oder von einem sogenannten Large Language Model (LLM) verfasst sein. Tatsächlich ist er Ergebnis des Prompts: ‚Grenzgänge. Eine Hermeneutik Künstlicher Intelligenz als Bezugspunkt literaturdidaktischer Auseinandersetzung.‘ Wie könnte der erste Satz, der

kurz ist, von diesem Beitrag lauten in der Einleitung?“, der in GPT-5 am 29.10.2025 eingegeben wurde. Dass auf textueller Ebene nicht zweifelsfrei zu entscheiden ist¹, ob der Satz von einer generativen KI oder vom Autor dieses Beitrags stammt, ist Hinweis darauf, dass generative Künstliche Intelligenz erstaunlich gut darin geworden ist, menschliche Sprache zu imitieren. Den Inhalt des KI-generierten Satzes aufgreifend, wird damit aber zugleich die Frage nach dem Verstehen aufgeworfen: Nicht nur, ob LLMs in der Lage sind, Sprache so zu verstehen, wie Menschen es können, sondern auch, ob wir verstehen, wie diese hochgradig komplexen neuronalen Netzwerke es zustande bringen, derart eloquent Text zu verfassen. Nun wäre es naheliegend, die Frage nach dem Verstehen neuronaler Netzwerke an die Informatik zu delegieren und insbesondere im schulischen Kontext möchte man meinen, dass generative Künstliche Intelligenz zwar in allen Fächern auf ihr didaktisches Potential hin geprüft wird, die Frage danach, wie wir sie verstehen können, aber eine Frage des Informatik-Unterrichts sei.

In diesem Beitrag wird argumentiert, dass auch im Literaturunterricht die Frage nach dem Verstehen von Künstlicher Intelligenz nicht nur gestellt werden kann, sondern auch gestellt werden muss. Dies ergibt sich aus zwei argumentativen Stoßrichtungen, die diesen Beitrag leiten: 1) Zum einen werden auch in den Computerwissenschaften die Grenzen des Verstehens erkannt, die auf der Tatsache gründen, dass zwar die grundlegenden Funktionen und einzelnen Komponenten neuronaler Netzwerke bekannt sind und erklärt werden können, die daraus emergierenden Effekte jedoch opak bleiben.² Aus diesem Mangel mechanistischer Interpretierbarkeit ergibt sich daher die Notwendigkeit der Deutung bzw. Interpretation. Es wird argumentiert, dass auch geisteswissenschaftliche Zugänge derartige Deutungen bereitstellen können. 2) Zum anderen ist die Frage nach

1 In einer Studie, durchgeführt an der University of Reading, wurde beispielsweise gezeigt, dass Beurteiler:innen, die über potentiell KI-generierte Prüfungsleistungen aufgeklärt wurden, in 94% der Fälle die KI-generierten Prüfungsleistungen nicht erkannt haben (Scarfe et al., 2024).

2 So gesteht ein Forschungsteam des KI-Entwicklers OpenAI in einem aktuellen Preprint diese Grenzen explizit ein: “While neural networks, such as large language models, have rapidly increased in capability in recent years, we still understand very little about how they work” (Gao et al., 2025, S. 1).

dem Verstehen eine Frage, die im Literaturunterricht in Hinblick auf (literarische) Texte gestellt wird. Die Literaturtheorie im Sinne einer Metatheorie stellt verschiedene historisch gewachsene Ansätze bereit, die u. a. das Verstehen literarischer Texte ergründen. Diese Ansätze beeinflussen, wie man auf Texte blickt, mit welchen Vorannahmen und Haltungen man sich ihnen nähert. Außerdem wird in verschiedenen literaturtheoretischen Ansätzen die Frage verhandelt, welche Texte überhaupt als Literatur gelten und wie sich diese von nichtliterarischen Texten unterscheiden (z. B. expositorische, faktuale Texte). Im Beitrag sollen literaturtheoretische Perspektiven nun in Bezug zum Phänomen der textgenerierenden Künstlichen Intelligenz gesetzt werden: Welche Perspektiven und Fragen eröffnen sich durch eine derartige theoretische Rahmung? Wie erweitern sie das Verständnis von generativer KI und welches literaturdidaktische Potential ergibt sich daraus?

Ziel dieses Beitrags ist es, zu skizzieren, wie literaturtheoretische Zugänge Perspektiven auf KI eröffnen, die in einer technizistischen Erklärung ausgespart bleiben. Aus dieser Herangehensweise ergibt sich sodann das literaturdidaktische Potential, das am Ende des Beitrags in Form zweier Anregungen ausgeführt wird.

Vorauszuschicken sind die zentralen Limitationen dieses hier vorliegenden Unterfangens: 1) Der öffentliche Diskurs um Künstliche Intelligenz, wie er in Medien und unterschiedlichen wissenschaftlichen Feldern geführt wird, ist komplex und unübersichtlich. Eine differenzierte Darstellung, die alle Positionen gleichermaßen abbildet, ist angesichts der Kürze dieses Beitrags nicht möglich. 2) Die hier vorgestellten Überlegungen können keine umfassende literaturtheoretische Systematik beanspruchen. Statt einer Darstellung verschiedener Theorieschulen wird exemplarisch ein spezifischer Zugang gewählt, um das hermeneutische Potential literaturtheoretischer Perspektiven für den Umgang mit generativer KI zu skizzieren. Gerade deshalb versteht sich dieser Beitrag als Aufschlag für weiterführende Auseinandersetzungen mit dem Thema.

2 Kann (man) Künstliche Intelligenz verstehen?

Was ist Künstliche Intelligenz und wie lässt sie sich verstehen? Die Antworten auf diese Fragen sind nicht nur deshalb komplex, weil der Begriff selbst schillernd ist³, sondern auch, weil sie rasch zu grundlegenden philosophischen oder psychologischen Diskursen führen: Was ist Intelligenz? Wodurch unterscheidet sich künstliche von menschlicher Intelligenz? Was ist Verstehen? Um zu verhindern, derart weitläufige Diskurse hier zu eröffnen, sind die folgenden Überlegungen zum einen auf sogenannte Large Language Models (LLMs) beschränkt – also große Sprachmodelle, die der generativen Künstlichen Intelligenz zugerechnet werden. Zum anderen soll die Frage, ob diese textgenerierenden Modelle in der Lage sind, zu verstehen, ausgespart werden. Der Fokus liegt eher auf der Frage, wie LLMs verstanden werden bzw. wie jene Phänomene, die sie hervorbringen, gedeutet werden. Eine Deutung ist – so wird im Folgenden dargelegt – deshalb notwendig, weil vieles in Bezug auf neuronale Netzwerke noch unerforscht und ungewiss ist.⁴ Zwar lassen sich die einzelnen Komponenten neuronaler Netzwerke und deren grundlegende Funktionsweise beschreiben (LeCun et al., 2015), ihr komplexes Zusammenspiel bringt allerdings emergente Phänomene hervor, die von den

3 Koehler zitiert in ihrem Beitrag dazu eine Auflistung von 70 Definitionen (2024, S. 11).

4 Um dies zu plausibilisieren und durch einen Vergleich anschaulich zu machen: Klassische Computerprogramme bestehen aus Codeelementen, so wie ein Auto aus verschiedenen Bestandteilen besteht. Von all diesen Komponenten kennt man die Funktionsweise, das Zusammenspiel all jener Komponenten führt zur intendierten Funktion: eine Mail zu verschicken oder das Auto in Bewegung zu setzen. Große Sprachmodelle bestehen zwar auch aus Komponenten, deren Funktion man kennt, es sind nur so viele, dass der komplexe Effekt, der aus ihrem Zusammenspiel entsteht, nicht mehr erklärt werden kann. Bleibt man beim Vergleich mit dem Auto, ist es so, als würde man enorm viele einzelne Autoteile zu einem Auto integrieren, das dann plötzlich nicht nur fährt, sondern auch fliegen kann. In Bezug auf LLMs bringt es die Computerwissenschaftlerin Ellie Pavlick in einem Interview treffend auf den Punkt: „[...] because the nature of the artificial intelligence models we have right now are things that, to a large extent, we stumbled upon. So they are not carefully engineered systems the way AI systems of the 1980s and '90s were. We're just like, "Oops! It's now speaking language as well as humans." And so now we're very much in the position that neuroscientists are, which is: "I have this system, it's a complicated system. It has a behavior, and I need to reverse engineer – I need to come up with a theory that explains the behavior and predicts the behavior“ (Pavlick, 2025).

Entwickler:innen nicht unbedingt intendiert waren (Stalder, 2017, S. 177–181). Aus epistemologischer Sicht befinden wir uns in Bezug auf neuronale Netzwerke in einer ähnlichen Situation wie bei der Erforschung menschlichen Bewusstseins: Gegenstand der Forschung ist ein komplexes System, dessen Verhalten beobacht- und beschreibbar ist, für dessen emergierende Phänomene es bisher aber nur Theorien aus Computerwissenschaft, Kognitionsforschung und anderen wissenschaftlichen Feldern gibt, die versuchen, das Verhalten zu erklären und vorherzusagen (Offert, 2023, S. 425). Schmitt und Heckwolf weisen auf die Grenze des Verstehens hin: „Es passieren Dinge, auch Erfolge, deren Zustandekommen man [...] nur plausibilisieren kann, aber nicht mathematisch ableiten. Hier stellt sich dann eine abschließende Grenze für das Verstehen und Erklären ein“ (2024, S. 72).

2.1 Funktionsweise von LLMs

Bevor diese Grenze für das Verstehen und Erklären dargelegt wird, sollen zunächst jene Aspekte neuronaler Netzwerke und der daraus entstehenden generativen KI erörtert werden, die weitgehend unstrittig sind. Bekannt ist, dass künstliche neuronale Netzwerke mit einer enormen Menge⁵ von Daten trainiert werden, im Falle von LLMs vornehmlich mit digitalen Texten.⁶ Das Training neuronaler Netze ist ein rechenintensiver Optimierungsprozess, bei dem die Modellparameter so angepasst werden, dass die Diskrepanz zwischen vorhergesagtem und gewünschtem Ergebnis minimiert wird (die sogenannte *objective function* oder *loss function*; Goodfellow et al., 2016, S. 82–83). In diesem Prozess lernt das neuronale Netzwerk die Trainings-

5 Das dem aktuell größten Open-Source-Modell Kimi K2 zugrundeliegende TeleFLM wurde an fast 2 Billionen Token – also Wortteilen – trainiert.

6 Zwar sind die Korpora kommerziell angebotener LLMs wie GPT-4o unbekannt, es ist aber davon auszugehen, dass im Internet frei verfügbarer, digitaler Text den größten Anteil ausmacht. Um einen Eindruck zu gewinnen, wie ein derartiges Korpus aussehen kann, sei das frei verfügbare Open Culture Dataset von Hugging Face empfohlen: <https://huggingface.co/collections/PleIAs/open-culture-65d46e3ea3980fdcd66a5613>. Offenbar finden kommerzielle Anbieter immer wieder neue Wege, an Sprachmaterial zu kommen. In einem Gerichtsverfahren wurde kürzlich erst publik, dass der KI-Anbieter Anthropic (Chatbot Claude) Millionen von analogen Büchern anschaffte, um sie dann vom Einband zu lösen, zu zerschneiden und scannen zu lassen (Edwards, 2025).

daten keineswegs ‚auswendig‘, sondern das vordergründige Ziel ist, dass das Modell effektiv generalisieren kann, „extrapolating from the training dataset to predict outcomes or classify new instances accurately“ (Bajohr, 2024, S. 81). Die Fähigkeiten von LLMs, mit Sprache umzugehen, Texte zu analysieren, Übersetzungen vornehmen zu können und Computercode zu schreiben, sind also nicht wie in klassischen Computerprogrammen explizit implementiert, vielmehr emergieren diese Fähigkeiten aus dem Zusammenspiel der einzelnen Komponenten (Manning et al., 2020). Diese Komponenten⁷ und die letzten Jahrzehnte Wissensproduktion im Bereich maschinellen Lernens haben zu erstaunlichen Weiterentwicklungen geführt, die nahelegen, dass die Funktionsweise von LLMs nicht vollständig opak ist. Auf die Grenzen des Verstehens weisen die Entwickler:innen solcher neuronaler Netzwerke nichtsdestotrotz immer wieder hin⁸ und Lee und Trott kommen in einem Beitrag zum Schluss: „[N]o one on Earth fully understands the inner workings of LLMs. Researchers are working to gain a better understanding, but this is a slow process that will take years – perhaps decades – to complete“ (Lee & Trott, 2023).

2.2 An den Grenzen des Verstehens – Theorie und Theorieagnostik

Allein die Debatte zur Frage, ob LLMs wirklich „denken“ oder „Bedeutung“ verstehen können (Bender & Koller, 2020), weist darauf hin, dass nicht letztgültig geklärt werden kann, was in der Blackbox des neuronalen Netzwerks vor sich geht. So führen KI-Skeptiker:innen wie Emily Bender ins Feld, dass ein LLM bloß ein „stochastischer Papagei“ sei, „haphazardly stitching together sequences of linguistic forms [...] without any reference to meaning“ (Bender et al., 2021, S. 617); eine Position, die übrigens auch Fürstenberg und Müller (2024, S. 12) aufgegriffen haben. Grzankowski et al. (2025) subsumieren derartige Positionen unter dem Akronym JNP (just next token predic-

7 Phuong und Hutter (2022, S. 12) legen in einem Paper etwa die mathematischen Komponenten aktueller LLMs auf gerade einmal neun Seiten dar.

8 Jüngst Jack Clark, der Head of Policy bei KI-Anbieter Anthropic, in einem vielbeachteten Blogbeitrag: „This technology really is more akin to something grown than something made – you combine the right initial conditions and you stick a scaffold in the ground and out grows something of complexity you could not have possibly hoped to design yourself. We are growing extremely powerful systems that we do not fully understand“ (Clark, 2025).

tion) und wendet ein, dass es sich bei solcher Kritik an LLMs um Reduktionismus handle, bei dem übersehen werde, dass mit dem Verweis auf die Vorhersage von Wörtern zwar die mechanistische Funktionsweise beschrieben wird, nicht aber die komplexen Netzwerkeffekte, die im Training und dem anschließenden Reinforcement Learning entstehen.⁹ Da die netzwerkinternen Repräsentationen mit bisherigen wissenschaftlichen Methoden kaum zugänglich sind, gibt es auch Ansätze, die – in Tradition des Turing-Tests – für einen phänomenologischen Ansatz plädieren (Bubeck et al., 2023). Es geht in solchen Ansätzen nicht um die Frage, ob LLMs Sprache wirklich verstehen können oder sie tatsächlich intelligent sind, sondern ob sie es schaffen, die Nutzer:innen davon zu überzeugen, dass sie ‚verstehen‘ oder ‚intelligente‘ Handlungen setzen können. Dieser Auffassung nach wäre der Fokus mehr auf die Modellhaftigkeit von Sprachmodellen zu legen und auf die damit verbundene Frage, ob sie sich bewähren.¹⁰ Der Lackmustest für LLMs sind sogenannte Benchmarks, die immer schneller saturiert werden (Maslej et al., 2025, S. 86). Die epistemologische Haltung hinter diesen Benchmarks kann als theorieagnostisch bezeichnet werden: Was zählt, ist das Ergebnis beim Benchmark-Test, wie es zustande kam, ist zweitrangig.¹¹ Eine

9 So zeigen Untersuchungen von KI-Anbieter Anthropic beispielsweise, dass LLMs hochgradig abstrakte Konzepte bilden: “In our study of multilingual circuits, we saw that in addition to language-specific circuits, the model contains some genuinely language-agnostic mechanisms, suggesting that it, in a sense, translates concepts to a common ‘universal mental language’ in its intermediate activations” (Lindsey et al., 2025). Eine andere Untersuchung postuliert „some amount of introspective awareness“ (Lindsey, 2025). Zugleich zeigt ein kürzlich veröffentlichter Preprint einer Studie zum World-Model Learning, dass die Weltmodelle von LLMs und Agentensystemen im Vergleich zu Menschen oberflächlich und wenig anpassungsfähig sind (Warrier et al., 2025).

10 Vgl. mentale Modelle eines Texts bei der Lektüre Glenberg et al. (1987). Aus literaturdidaktischer Sicht sind jene mentalen Modelle des Textes Gegenstand der Aushandlung und Überprüfung im Unterricht. Die je individuellen mentalen Modelle müssen sich beispielsweise im (Prüfungs-)Gespräch bewähren.

11 Wolfram bringt dies auf den Punkt, wenn er erklärt, dass es für die Tatsache, dass Essay-Generierung mit einem *temperature*-Parameter (also jene Stellenschraube, die festlegt, mit welchem Grad an Zufälligkeit aus der Wahrscheinlichkeitsverteilung möglicher Tokens ausgewählt wird) von 0,8 am besten funktioniert, keine wissenschaftliche Erklärung gibt: „It’s worth emphasizing that there’s no ‘theory’ being used here; it’s just a matter of what’s been found to work in practice“ (Wolfram, 2023).

Haltung, die bereits in dem 2008 veröffentlichten und viel diskutierten Beitrag „The end of theory“ (Anderson, 2008) als neues Paradigma postuliert wurde: „Correlation supersedes causation, and science can advance even without coherent models, unified theories, or really any mechanistic explanation at all“ (Anderson, 2008). Das Verstehen von LLMs und die Arbeit mit Theorien zugunsten einer reinen Fokussierung auf ihre Nützlichkeit zurückzustellen, würde aber verkennen, dass Technologien immer in gesellschaftliche Diskurse verstrickt sind und selbst kulturelle Artefakte darstellen, die der Interpretation bedürfen – ja gelesen werden müssen (Offert, 2023, S. 423). Geisteswissenschaftliche Ansätze können in diesem Zusammenhang eine wertvolle Ressource sein, um mechanistisches und technizistisches Verstehen zu erweitern. Theorien fungieren dann „wie Brillen, die jeweils etwas sichtbar machen und etwas anderes ausblenden“ (Radtke, 1999, S. 18).

Im hier vorliegenden Beitrag soll mit der theoretischen Brille der Literaturwissenschaft auf LLMs geblickt werden, eingedenk der Tatsache, dass diese Blickrichtung nur eine von vielen ist. Und doch – so wird sich zeigen – macht diese Perspektive etwas sichtbar. Sie bietet sich darüber hinaus an, weil die Literaturtheorie darüber nachdenkt, was ein (literarischer) Text eigentlich ist, wie er in Bezug zur Wirklichkeit steht und wie Texte interpretiert werden können. LLMs konkretisieren sich für die meisten Nutzer:innen in Form von Texten, die sie ausgeben. Als solche können sie Gegenstand einer literaturtheoretischen Betrachtung werden oder wie Blunz es treffend auf den Punkt bringt: „Wenn man eine mathematisch informierte Literaturtheorie entwickeln und über Literatur durch Sprachmodelle nachdenken kann, könnten wir dann vielleicht auch den Sinn von Sprachmodellen durch Literaturtheorien erfassen?“ (Blunz, 2024, S. 77–78). Eine Skizze einer Hermeneutik der Künstlichen Intelligenz soll also im Folgenden am Beispiel einiger Kerngedanken poststrukturalistischer und rezeptionsästhetischer Theorien entwickelt werden.

3 Versuch einer Hermeneutik generativer Künstlicher Intelligenz unter Rückgriff auf literaturtheoretische Konzepte

Klar ist, dass die Texte, die LLMs generieren, nicht ausschließlich literarisch sind. Im Gegenteil scheint sich der Gebrauch aktueller Chatbots eher an pragmatischen Aufgaben zu orientieren, mit dem Anspruch auf korrekte Informationen. Eine der größten Schwächen aktueller LLMs ist daher ihr Hang zu sogenannten Halluzinationen, also „[f]actual errors where the model produces statements that are unsupported by reality“ (OpenAI, 2025, S. 20). Peterson spricht vom „problem of LLMs misleadingly presenting fiction as fact“ (Peterson, 2024, S. 23). An diesen Definitionen wird sichtbar, dass Texte offenbar in einem Verhältnis zu etwas stehen können, das weithin als Realität oder Wirklichkeit bezeichnet wird, meist markiert durch eine Grenzziehung zwischen Fiktionalität und Faktualität. Literatur wäre demnach klar ersterem Bereich zuzuordnen, so erkennt Spinner in der Fiktionalität gar das „zentrale Charakteristikum von Literatur“ (2015, S. 191). Mit Fiktionalität umzugehen, das in den anderen Aspekten literarischen Lernens vorherrschende textimmanente Verstehen zu überschreiten und das Verhältnis von Literatur und Wirklichkeit zu bestimmen, ist für ihn ein zentraler Aspekt literarischen Lernens, der die anderen Aspekte „überwölbt“ (Spinner, 2015, S. 191).

Nun ist die Bestimmung des Verhältnisses eines Textes zur Wirklichkeit aber alles andere als einfach, im Gegenteil: Texten ist das Verhältnis zur Wirklichkeit nicht a priori eingeschrieben, sondern es muss hergestellt bzw. sowohl von Produzent:innen als auch Rezipient:innen zugewiesen werden. Martínez nennt dies die Zuschreibung des „ontologischen Geltungsanspruch[es]“ (2016, S. 3) und Culler führt in Bezug auf Literatur und ihren fiktionalen Verweischarakter auf die Wirklichkeit – eines der für ihn zentralen Merkmale literarischer Texte – aus: „Der Wirklichkeitsbezug ist nicht so sehr eine Eigenschaft literarischer Werke als eine Funktion, die ihnen durch die Interpretation erst zukommt“ (Culler, 2011, S. 49). Gerade weil der ontologische Geltungsanspruch eine Setzung ist und der Wirklichkeitsbezug in der Interpretation erst entsteht, können Interpretationen unterschiedlich ausfallen, ist das Verhältnis von Text und Wirklichkeit folglich instabil bzw. komplex. Insbesondere an literarischen

Texten lässt sich zeigen, dass die Opposition zwischen Fiktionalität und Faktualität¹² nicht trennscharf ist, nein, sogar „paradoxe Grenzgänger und hybride Grauzonen erlaubt“ (Martínez, 2016, S. 5). So beschreibt Martínez beispielsweise Spielarten fiktionaler Texte mit faktualen Anteilen (und vice versa) und verdeutlicht, dass Fiktionalität und Faktualität „komposite Phänomene sind, deren Bestandteile zu hybriden, paradoxen und ambivalenten Kombinationen vermischt werden können“ (Martínez, 2016, S. 8).

Mit dem Aufkommen generativer KI und computergeneriertem Text wird das Verhältnis von Text und Wirklichkeit nicht nur aufgrund der erwähnten Halluzinationen komplizierter: Wenn der ontologische Geltungsanspruch einerseits von Produzent:innen und andererseits von Rezipient:innen zugewiesen wird, muss im Falle von LLMs nach den Bedingungen sowohl der Produktion als auch Rezeption von Text gefragt werden.

3.1 Produktion: Poststrukturalismus, KI und der Tod des Autors

Vor dem Aufkommen computergenerierter Literatur gab es eine Bedingung, die selbst hermetische Texte oder experimentelle Lyrik in einen (außerliterarischen) Bezug zur Wirklichkeit setzte: Die Texte stammten von Menschen. Auch wenn sich in der Interpretation der Sinn des Textes nicht erschließen ließ, konnte mithilfe außerliterarischer Aspekte – wie z. B. das Wissen über Autor:innen oder paratextuelle Informationen (Gattungsbezeichnungen oder das Publikationsmedium etc.) – darauf geschlossen werden, dass sich jemand beim Schreiben ‚etwas gedacht hat‘ und dass dieser Jemand Teil einer außerliterarischen Wirklichkeit ist. Bajohr nennt dies die Standarderwartung an Texte: „dass sie von einem Menschen stammen, der etwas

12 Mit den Begriffen Fiktionalität und Faktualität werden im vorliegenden Beitrag Modi bezeichnet, ob und inwiefern auf eine Wirklichkeit außerhalb des Textes Bezug genommen wird. Fiktionalität ist Zipfel zufolge eine Sprachhandlungspraxis, die sich im Falle erzählender Texte durch die „Nicht-Wirklichkeit fiktiver Geschichten“ (2009, S. 290) auszeichnet. Faktualität ist mit Martínez gesprochen ein Modus der „Non-Fiktionalität“ (2016, S. 7). Die in einem faktualen Text dargestellten Fakten korrespondieren mit einer außertextuellen Wirklichkeit. Es wird der Anspruch erhoben, dass diese Fakten „homolog zur werkexternen Realität [sind], weil sie diese möglichst genau abbilden und ggf. erläutern und erklären“ (Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg, 2025).

sagen will“ (Bajohr, 2023, S. 41). Mit dem Aufkommen generativer KI wird diese Standarderwartung in Frage gestellt. Bajohr argumentiert daher, dass wir möglicherweise in eine Phase postartifizieller Texte übergehen. Darunter versteht er einerseits die Vermischung von natürlichen und artifiziellen Texten und andererseits die Abkehr von der Frage nach Urheber:innen eines Textes: „Postartifizielle Texte wären ihrer Herkunft gegenüber agnostisch; sie wären standardmäßig autorlos“ (Bajohr, 2023, S. 51).

Da die Kategorie der Autorschaft (siehe dazu auch Richter, i. d. B.) damit fraglich wird, kann der oben erwähnte ontologische Geltungsanspruch folglich nicht auf Produzent:innenseite angemeldet werden. Aber kann es ein autorloses Schreiben überhaupt geben? Diese Frage kommt nicht erst mit ChatGPT auf, sie wurde bereits in den 1960er-Jahren von Theoretiker:innen des Poststrukturalismus gestellt, einer literaturtheoretischen Strömung, die aus dem Strukturalismus hervorgegangen ist. Zwar ist der Poststrukturalismus heterogen und schwierig auf einen Nenner zu bringen, Gemeinsamkeit aller Theoretiker:innen ist die „Kritik am Eindeutigen und Systematischen“ (Sexl, 2004, S. 179). Die zuvor dem Strukturalismus zugeschriebene These, dass Bedeutung und Sinn ein Effekt von Struktur sind, wird radikaler gedacht: „Jegliche Bedeutung (*Signifikat*), d. h. auch Subjekte und das, was wir als (bedeutungsvolle) Wirklichkeit wahrnehmen, ist ein Produkt von Zeichenprozessen (*Signifikant*)“ (Sexl, 2004, S. 180). Auf dieser Grundlage kann Roland Barthes in seinem berühmten Aufsatz den „Tod des Autors“ konstatieren und Schreiben als etwas vom Subjekt Losgelöstes verstehen:

Heute wissen wir, daß ein Text nicht aus einer Reihe von Wörtern besteht, die einen einzigen, irgendwie theologischen Sinn enthüllt (welcher die ‚Botschaft‘ des AUTOR-Gottes wäre), sondern aus einem vieldimensionalen Raum, in dem sich verschiedene Schreibweisen [*écritures*], von denen keine einzige originell ist, vereinigen und bekämpfen. Der Text ist ein Gewebe von Zitaten aus unzähligen Stätten der Kultur. (Barthes, 2002, S. 108)

Begreift man LLMs als komplexe Repräsentation von Sprache¹³ und ihrer kulturellen Ausformungen, so könnte man Barthes Beschreibung des Textes als vieldimensionaler Raum, in dem sich verschiedene, nicht originelle Schreibweisen bekämpfen, ebenso als Charakterisierung großer Sprachmodelle und ihrer multidimensionalen Vektorräume verstehen (Slater, 2024). In einem großen Sprachmodell – anders als bei einer Datenbank – werden Informationen nicht diskret gespeichert und abgerufen, sondern im Sinne des konnektionistischen Paradigmas als eine Sammlung komplexer, nicht-linearer Funktionen, die auf Milliarden bis Billionen Parameter verteilt sind (Bajohr, 2024, S. 82). Dieses relationale Prinzip von LLMs unterläuft daher auch gängige Auffassungen von der Originalität menschlicher Autorschaft und der autoritativen Zuschreibung von Urheberschaft an eine Person, weil ein generierter Text in den seltensten Fällen auf eine bestimmte Quelle zurückgeführt werden kann.¹⁴ Coeckelbergh und Gunkel zeigen, dass derartige poststrukturalistische Bezüge im Diskurs um LLMs die unhinterfragte metaphysische Setzung, man könne zwischen Schein und Realität zweifelsfrei unterscheiden, destabilisieren und instrumentalistische Vorstellungen von Sprache unterlaufen. Was sie im Angesicht solcher Theorien vorschlagen, ist, die oben erwähnte Grenze zwischen Faktualität und Fiktionalität gänzlich in Frage zu stellen. Sie schlagen vor, vielmehr auf die Performance zu fokussieren, „in which realities and meanings are produced and performed“ (Coeckelbergh & Gunkel, 2024, S. 2225). Eine Unterscheidung in fiktionale oder faktuale Texte im Sinne einer binären Logik wäre damit obsolet:

Instead, the process and the performance create what is (taken to be) real; it produces a particular reality-experience. What was previously taken to be the ‘phenomenon’ behind which a ‘reality’ was hidden is now seen as part of a performance and process that is at

-
- 13 Die Grundlage für eine derartige Sichtweise liefert beispielsweise Gastaldi: “This is why we need to think that embeddings not only provide a successful technique, but also convey a whole image of language, or in other terms a general but elementary conception of what language is, of what it means to speak and write” (2021, S. 208).
 - 14 Ausgenommen sind hier selbstverständlich sogenannte RAG-Systeme, in denen die Quelle sehr wohl referenziert wird.

the same time real and illusory or, better, can no longer be described in this binary fashion. In the case of ChatGPT, for example, there is a process that has computational elements and human elements (the human user but also the developer and the company) participating in the creation of text. Rather than calling it the 'illusion' of text (or a 'hallucination'), it is simply text, more specifically text produced in and through a process and performance that contains human and nonhuman elements. (Coeckelbergh & Gunkel, 2024, S. 2225)

Coeckelbergh und Gunkel plädieren daher für eine Neubewertung der Relation von Mensch, Technologie und Sprache, „in which neither is fully in control and all are related and inter-dependent for the production of meaning and the making/construction of authorship, which is always a co-authorship“ (Coeckelbergh & Gunkel, 2024, S. 2222). Anschlussfähig sind solche theoretischen Positionen durchaus auch für den deutschdidaktischen Diskurs, wenn Steinhoff beispielsweise Schreiben als Ko-Aktivität zwischen Computer und Mensch konzipiert (Steinhoff, 2023).

Selbst wenn man die metaphysischen Konsequenzen, die Coeckelbergh und Gunkel auf Basis poststrukturalistischer Literaturtheorie erörtern, nicht nachvollziehen kann, weist die Diskussion um das autorlose Schreiben auf einen weiteren wichtigen Aspekt hin, der im Umgang mit LLMs zentral erscheint: Die Zuschreibung des ontologischen Geltungsanspruchs durch die Leser:innen.

3.2 Rezeptionsästhetik: Die Geburt des Lesers – Intelligible Texturen interpretieren

Es war eine der Pointen des oben zitierten Aufsatzes von Barthes, nach dem Tod des Autors die Geburt des Lesers zu postulieren: „Der Leser ist der Raum, in dem sich alle Zitate, aus denen sich eine Schrift zusammensetzt, einschreiben, ohne daß ein einziges verloren ginge“ (Barthes, 2002, S. 108). Rezeptionsästhetische Diskurse verorten den Prozess der Bedeutungszuschreibung tatsächlich bei den Leser:innen, sie betonen den „dialogischen Prozess zwischen LeserIn und Werk, in dessen Verlauf Sinn und ästhetischer Wert erst konstituiert werden“ (Sextl, 2004, S. 148). Dies geht so weit, dass Fish Literatur als objektive Bezugsgröße überhaupt ablehnt und argumentiert, dass das Werk erst

im Akt des verstehenden Lesens entstehe (Sextl, 2004, S. 150). Derlei Sichtweisen sind für die Interpretation von LLMs besonders anschlussfähig, weil sie den Fokus und die Frage nach dem Verstehen weg von der Ontologie solcher Netzwerke rücken und eher nach den Praktiken fragen, die sich im Gebrauch Künstlicher Intelligenz zeigen. Aus der von poststrukturalistischen Strömungen inspirierten rezeptionsästhetischen Perspektive kann man daher sagen, dass ein LLM niemals schon intelligente Texte generiert oder mit Bedeutungen umgeht, sondern allenfalls „intelligible Texturen erzeugt – Gebilde, die sich als intelligente Texte lesen und interpretieren lassen“ (Schneider, 2024, S. 15; im Original Fettdruck). So wie Fish (1980) argumentiert, das literarische Werk entstehe erst im Akt des Lesens, kann man zugespitzt sagen, dass die Bedeutungen und der ontologische Geltungsanspruch des KI-generierten Textes aus der Rezeption intelligibler Texturen resultieren, und zwar indem die Rezipierenden Zuschreibungen vornehmen.

Wenn nun der Umgang mit Fiktionalität ein zentraler Aspekt literarischen Lernens ist, wäre der Literaturunterricht einer jener Orte, an denen das Spannungsfeld von Fiktion und Wirklichkeitsbezug vermittelt und bearbeitet wird. So hält Spinner fest: „Im Verlauf der Schuljahre kann der Umgang mit dem Problem der Fiktionalität bis zu erkenntniskritischen Fragen führen“ (Spinner, 2006, S. 11). Werke wie Handkes *Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg vom 27.1.1968* regen an, darüber nachzudenken, warum wir manchen Texten einen eindeutigen Bezug zur Wirklichkeit attestieren und andere als fiktional markieren. Schüler:innen, die derartige Reflexionen in Bezug auf Fiktionalität durchführen können, dürften dann auch kein Problem damit haben, augenscheinlich faktuale Texte, wie ChatGPT sie u. a. ausgibt, erkenntniskritisch zu prüfen.

4 Ein Plädoyer für die Auseinandersetzung mit Literaturtheorie als Anlass kritischer Reflexion postartifizieller Texte

Die entwickelten literaturtheoretischen Perspektiven zeigen, dass geisteswissenschaftliche Ansätze ein wichtiges Fundament zur Einordnung generativer KI bieten und den technisch geprägten Diskurs erweitern oder kritisch hinterfragen können. Gerade weil das Auf-

kommen KI-generierter Texte die Standarderwartung an Texte in Frage stellt und Fragen nach Autorschaft und ontologischem Geltungsanspruch aufwirft, können jene Disziplinen, in denen derlei Fragen schon lange verhandelt werden, in besonderer Weise zum Diskurs beitragen. Für die Deutschdidaktik ergibt sich daraus die Aufgabe, ihre literatur- und kulturtheoretische Verankerung in der KI-Debatte stärker zu betonen. Gerade weil das Verstehen jener zugrunde liegenden Technologie, wie im ersten Abschnitt gezeigt wurde, an seine Grenzen stößt, eröffnen sich Spielräume der Interpretation und Deutungsmöglichkeiten. Ein geisteswissenschaftlicher Zugriff auf jene kulturellen Artefakte, die LLMs nun einmal sind, wäre dann zwar technisch informiert, würde aber die eigenen Wissensbestände über Sprache, Literatur und ihre Verhältnisse zur Welt selbstbewusst einbringen. Derartige Perspektiven anzubieten, insbesondere die Reflexion epistemischer und erkenntniskritischer Fragestellungen, ist damit ein Alleinstellungsmerkmal des Deutsch- und insbesondere des Literaturunterrichts.

4.1 Literaturtheorie im Literaturunterricht

Zweifelsohne mögen die bisherigen Ausführungen abstrakt anmuten und man würde wohl kaum verlangen können, im Literaturunterricht die voraussetzungsreiche poststrukturalistische Theorie im Detail zu erörtern. Generell scheint es, dass der Stellenwert von Literaturtheorie im Unterricht nicht sehr hoch ist. So stellt Kammler in Frage, inwieweit der Literaturunterricht „überhaupt bestimmten literaturtheoretischen Grundsätzen folgt (und andere ignoriert), inwieweit ein bestimmtes literaturtheoretisches Bewusstsein das Denken und Handeln von Lehrern und Schülern in der Unterrichtspraxis bestimmt“ (Kammler, 2019, S. 229). Bei Dawidowski (2016) fungiert Literaturtheorie beispielsweise eher als Fundament für unterrichtspraktische Ansätze. Es kann daher angenommen werden, dass Literaturtheorien selten explizit zum Gegenstand des Literaturunterrichts werden. Dabei würde gerade in der Gegenüberstellung theoretischer Ansätze und der damit verbundenen vielgestaltigen Möglichkeiten, Texte zu interpretieren, eine Lerngelegenheit liegen, die ein Bewusstsein dafür schafft, dass literarische Texte sich einer einzig „richtigen“ Interpreta-

tion entziehen. Es ist darüber hinaus anzunehmen, dass literaturtheoretische Brillen auf Texte auch Haltungen gegenüber (literarischen) Texten beeinflussen, bestimmte Aspekte sichtbar machen und damit zum Gegenstand der Reflexion werden lassen. Im hier vorliegenden Beitrag wurde – in der gebotenen Kürze – skizziert, dass ein Nachdenken über das Verhältnis von Wirklichkeit und Fiktion, Faktualität und Fiktionalität auch die Reflexion über KI-generierte Texte und deren Verhältnis zur Wirklichkeit informieren kann. Dabei geht es keineswegs darum, LLM-Output als *literarische* Texte zu verstehen, sondern mit dem theoretischen Wissen *über* literarische Texte auch andere Text-Phänomene wie generierten Text zu erschließen. Am Beispiel poststrukturalistischer Literaturtheorie wurde gezeigt, dass die Grenzziehung zwischen Faktualität und Fiktionalität generell in Frage gestellt werden kann und dass sich aus derlei Überlegungen sogar didaktische Konsequenzen (Schreiben als Ko-Autorschaft zwischen Mensch und Computer) ziehen lassen.

4.2 *Literaturdidaktische Anregungen*

So lassen sich aus den vorangegangenen Überlegungen literaturdidaktische Anregungen ableiten, die die hier skizzierte Hermeneutik Künstlicher Intelligenz für den Unterricht fruchtbar machen.¹⁵

Erstens kann die Frage nach Autorschaft und Intention explizit zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, indem in Gegenüberstellungen von menschlich verfassten und von LLMs erzeugten Texten sichtbar gemacht wird, dass Bedeutung nicht aus einer Autorinstanz abgeleitet werden kann, sondern in der Lektüre entsteht. Damit werden poststrukturalistische Einsichten (siehe oben) in eine unterrichtliche Fragestellung überführt.

Zweitens können LLM-Outputs genutzt werden, um das Spannungsfeld von Faktualität und Fiktionalität zu analysieren. Gerade weil generierte Texte zwar meist plausibel wirken, zugleich aber Halluzinationen enthalten können, bieten sie einen Anlass, den ontologischen Geltungsanspruch von Texten zu prüfen: Wodurch stellt ein

15 Die Komplexität des Gegenstandes und der hier beschriebenen Theorien legt eine Thematisierung ausschließlich für die Oberstufe bzw. Leistungskurse nahe. Mit der nötigen didaktischen Reduktion können aber bestimmte Aspekte auch in niedrigeren Klassenstufen thematisiert werden.

Text seinen Wirklichkeitsbezug her? Wer weist ihm diesen zu? Solche Aufgaben schließen direkt an etablierte Aspekte literarischen Lernens (Umgang mit Fiktionalität, erkenntniskritisches Lesen) an und aktualisieren sie für KI-generierte Texte.

Diese Anregungen bedürfen einer detaillierten Ausarbeitung. Sie zeigen aber, dass literaturtheoretische Perspektiven nicht nur die Sichtweisen auf generative KI erweitern, sondern konkrete Aufgabenformate im Literaturunterricht anleiten können. Sie markieren damit den Ort, an dem Literaturtheorie zu einem kleinen, aber wichtigen Baustein einer übergreifenden KI-Kompetenz (Long & Magerko, 2020) wird, wenn da, wo Maschinen zu lesen und schreiben beginnen, Verstehen neu verhandelt wird.

Literaturverzeichnis

- Anderson, C. (23. Juni 2008). *The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete*. WIRED.
<https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/>
- Bajohr, H. (2023). Artifizielle und postartifizielle Texte: Über die Auswirkungen Künstlicher Intelligenz auf die Erwartungen an literarisches und nichtliterarisches Schreiben. *Sprache im technischen Zeitalter*, 61(245), 37–61.
- Bajohr, H. (2024). Operative ekphrasis: the collapse of the text/image distinction in multimodal AI. *Word & Image*, 40(2), 77–90.
<https://doi.org/10.1080/02666286.2024.2330335>
- Barthes, R. (2002). Der Tod des Autors. In U. Wirth (Hrsg.), *Performanz* (S. 104–110). Suhrkamp.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots. In *ACM Digital Library, Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (S. 610–623). Association for Computing Machinery.
<https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bender, E. M. & Koller, A. (2020). Climbing towards NLU: On Meaning, Form, and Understanding in the Age of Data. In D. Jurafsky, J. Chai, N. Schluter & J. Tetreault (Hrsg.), *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (S. 5185–5198). Association for Computational Linguistics.
<https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.463>

- Blunz, M. (2024). Nachdenken über generatives Schreiben. In H. Bajohr & M. Hiller (Hrsg.), *Text+Kritik Sonderband: SB. Das Subjekt des Schreibens: Über Große Sprachmodelle* (S. 71–80). Richard Boorberg Verlag.
- Bubeck, S., Chandrasekaran, V., Eldan, R., Gehrke, J., Horvitz, E., Kamar, E., Lee, P., Lee, Y. T., Li, Y., Lundberg, S., Nori, H., Palangi, H., Ribeiro, M. T. & Zhang, Y. (2023, 22. März). *Sparks of Artificial General Intelligence: Early experiments with GPT-4*.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.12712>
- Clark, J. (2025, 13. Oktober). *Import AI 431: Technological Optimism and Appropriate Fear*.
<https://importai.substack.com/p/import-ai-431-technological-optimism>
- Coeckelbergh, M. & Gunkel, D. J. (2024). *ChatGPT: deconstructing the debate and moving it forward*. *AI & SOCIETY*, 39(5), 2221–2231.
<https://doi.org/10.1007/s00146-023-01710-4>
- Culler, J. D. (2011). *Literaturtheorie: Eine kurze Einführung* (A. Mahler, Übers.) [Nachdr.]. Reclams Universal-Bibliothek: Nr. 18166. Reclam.
- Dawidowski, C. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. UTB; Schöningh. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838544199>
- Edwards, B. (25. Juni 2025). *Anthropic destroyed millions of print books to build its AI models*. *Ars Technica*.
<https://arstechnica.com/ai/2025/06/anthropic-destroyed-millions-of-print-books-to-build-its-ai-models/>
- Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Harvard UP.
- Fürstenberg, M., & Müller, H.-G. (2024). KI im Deutschunterricht. Funktionsprinzipien und kompetenzbezogene Einsatzmodelle. *Der Deutschunterricht*, (5), 2–13.
- Gao, L., Rajaram, A., Coxon, J., Govande, S. V., Baker, B. & Mossing, D. (2025, 17. November). *Weight-sparse transformers have interpretable circuits*. <https://arxiv.org/pdf/2511.13653>
- Gastaldi, J. L. (2021). Why Can Computers Understand Natural Language? *Philosophy & Technology*, 34(1), 149–214.
- Glenberg, A. M., Meyer, M. & Lindem, K. (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26(1), 69–83. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(87\)90063-5](https://doi.org/10.1016/0749-596X(87)90063-5)
- Goodfellow, I., Bengio, Y. & Courville, A. (2016). *Deep learning. Adaptive computation and machine learning*. The MIT Press.
- Grzankowski, A., Downes, S. M. & Forber, P. (2025). LLMs are not just next token predictors. *Inquiry*, 1–11.
<https://doi.org/10.1080/0020174.2024.2446240>

- Kammler, C. (2019). Literaturtheorie und Literaturdidaktik. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht: Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (3. Aufl., S. 202–235). wbv Media GmbH & Co. KG.
- Koehler, J. (2024). Zum Begriff der ‚Künstlichen Intelligenz‘. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 9–26). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110656978-002>
- LeCun, Y., Bengio, Y. & Hinton, G. (2015). *Deep learning*. *Nature*, 521(7553), 436–444. <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Lee, B. T. & Trott, S. (2023). *A jargon-free explanation of how AI large language models work*.
<https://arstechnica.com/science/2023/07/a-jargon-free-explanation-of-how-ai-large-language-models-work/>
- Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg. (2025, 29. November). *Glossar Fiktionalität*. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2016/fb6/3_literarisch/1_fiktionalitaet/5_glossar/
- Lindsey, J. (2025, 29. Oktober). *Emergent Introspective Awareness in Large Language Models*.
<https://transformer-circuits.pub/2025/introspection/index.html>
- Lindsey, J., Gurnee, W., Ameisen, E., Chen, B., Pearce, A., Turner, N. L., Citro, C., Abrahams, D., Carter, S., Hosmer, B., Marcus, J., Sklar, M., Templeton, A., Bricken, T., McDougall, C., Cunningham, H., Henighan, T., Jermyn, A., Jones, A., . . . Batson, J. (2025). *On the Biology of a Large Language Model*. Transformer Circuits Thread.
<https://transformer-circuits.pub/2025/attribution-graphs/biology.html>
- Long, D. & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. In R. Bernhaupt (Hrsg.), *ACM Digital Library, Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (S. 1–16). Association for Computing Machinery.
<https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Manning, C. D., Clark, K., Hewitt, J., Khandelwal, U. & Levy, O. (2020). Emergent linguistic structure in artificial neural networks trained by self-supervision. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(48), 30046–30054.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1907367117>
- Martínez, M. (2016). Grenzgänger und Grauzonen zwischen fiktionalen und faktualen Texten. *Der Deutschunterricht*, 68(4), 2–8.

- Maslej, Loredana Fattorini, Raymond Perrault, Yolanda Gil, Vanessa Parli, Njenga Kariuki, Emily Capstick, Anka Reuel, Erik Brynjolfsson, John Etchemendy, Katrina Ligett, Terah Lyons, James Manyika, Juan Carlos Niebles, Yoav Shoham, Russell Wald, Armin Hamrah, Lapo Santarlasci, Julia Betts Lotufo, . . . Sukrut Oak. (2025). *The AI Index 2025 Annual Report*. Institute for Human-Centered AI, Stanford University.
- Offert, F. (2023). Can We Read Neural Networks? Epistemic Implications of Two Historical Computer Science Papers. *American Literature*, 95(2), 423–428. <https://doi.org/10.1215/00029831-10575218>
- OpenAI. (2025, 9. Januar). GPT-4o System Card. <https://openai.com/index/gpt-4o-system-card/>
- Pavlick, E. (2025). *Can Large Language Models Understand Meaning?* https://www.youtube.com/watch?v=6iO8TtCs_Cw&t=101s
- Peterson, A. J. (2024, 4. April). *AI and the Problem of Knowledge Collapse*. <http://arxiv.org/pdf/2404.03502>
- Phuong, M. & Hutter, M. (2022, 19. Juli). *Formal Algorithms for Transformers*. <https://arxiv.org/pdf/2207.09238>
- Radtke, F.-O. (1999). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Automatisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Kolloquien: Bd. 2. Lehrerbildung an der Universität: Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität; Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main, 16. Juni 1999* (S. 11–25). Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Scarfe, P., Watcham, K., Clarke, A. & Roesch, E. (2024). A real-world test of artificial intelligence infiltration of a university examinations system: A “Turing Test” case study. *PLOS ONE*, 19(6), e0305354. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305354>
- Schmitt, M. & Heckwolf, C. (2024). KI zwischen Blackbox und Transparenz: Das Koppeln und Entkoppeln von Kontrollprojekten. In R. Häußling, C. Härpfer & M. Schmitt (Hrsg.), *Soziologie der Künstlichen Intelligenz* (S. 51–83). transcript Verlag.
- Schneider, J. G. (2024). *Intelligible Texturen. Welche Rolle kann ChatGPT bei der Aufsatzbewertung spielen?* <https://zenodo.org/records/10877034>
- Sexl, M. (Hrsg.). (2004). Einführung in die Literaturtheorie. WUV Facultas.
- Slater, A. (2024). Phantoms of Citation: AI and the Death of the Author-Function. *Poetics Today*, 45(2), 223–231. <https://doi.org/10.1215/03335372-11092818>
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.

- Spinner, K. H. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand: Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 189–194.
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (3. Aufl., Originalausgabe). Suhrkamp.
- Steinhoff, T. (2023). Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, (1), 1–16.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.1.4>
- Warrier, A., Nguyen, D., Naim, M., Jain, M., Liang, Y., Schroeder, K., Yang, C., Tenenbaum, J. B., Vollmer, S., Ellis, K. & Tavares, Z. (2025, 22. Oktober). *Benchmarking World-Model Learning*.
<https://arxiv.org/pdf/2510.19788>
- Wolfram, S. (2023, 14. Februar). *What Is ChatGPT Doing ... and Why Does It Work?* <https://writings.stephenwolfram.com/2023/02/what-is-chatgpt-doing-and-why-does-it-work/>
- Zipfel, F. (2009). Autofiktion. In S. Winko, F. Jannidis & G. Lauer (Hrsg.), *Revisionen: Bd. 2. Grenzen der Literatur: Zu Begriff und Phänomen des Literarischen* (S. 285–314). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110210835.4.285>

Abschnitt 3: Methoden und Lernwege

Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren vs. KI im Literaturunterricht: Einfach „durchprompten“?

Zusammenfassung

Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung wurden in den 1980er- und 1990er-Jahren entwickelt, deutlich vor dem Aufkommen generativer KI in Unterrichtskontexten. Der Beitrag ordnet KI als Arbeitsinstrument und Lernmittel ein, mit dem solche Aufgaben bearbeitet werden können. Er prüft auf Basis von Anwendungsversuchen, inwiefern sich Lehr-/Lern-Arrangements durch den Einsatz von KI verändern und wie der HPU-Ansatz mit dem neuen Arbeitsinstrument sinnvoll zusammengeführt werden kann.

Abstract

Action- and production-oriented methods were developed in the 1980s and 1990s, well before the advent of generative AI in educational contexts. This article classifies AI as a working tool and learning resource which can be used to adress such tasks. Based on a sequence of application experiments, it examines how learning arrangements in this field change through the use of AI and how an action- and production-oriented methods approach can be integrated meaningfully with this new tool.

1 Einleitung

Annahmen dazu, dass (und wie) KI den Deutschunterricht nachhaltig verändern wird, sind jüngst ausführlich geäußert und diskutiert worden (vgl. z. B. Führer & Nix, 2023; Führer & Nix, 2024; Nix & Führer, 2024, sowie die Beiträge in Fürstenberg & Müller, 2024a). Der aktuelle Diskurs stellt neben Befürchtungen, KI werde hauptsächlich zu Täuschungszwecken eingesetzt (vgl. z. B. Cotton et al., 2023), zumeist Potenziale zur Unterstützung von (Teil-) Prozessen des Verstehensvorgangs in den Fokus (vgl. Führer & Nix, 2023 und Magirius & Lösener, 2024a). So weisen etwa Führer und Nix (2023, S. 4) nach,

dass KI durch ergänzende Wort- und Satzerläuterungen „Satzbedeutungen [...] klären und lokale Kohärenz herstellen“ könne. Oder Magirius und Lösener (2024a, S. 400) führen aus, wie KI „Einsichten zur Perspektivierung der Erzählung und dem [...] unzuverlässigen Erzähler“ ermöglicht. Konkrete methodische Reflexionen waren bislang weniger zentral. In den Entwürfen von Führer und Nix (2023, 2024) wird KI schlicht als eine Art Beratungsinstanz genutzt, bei der – ähnlich wie sonst bei einer Lehrkraft – Rückfragen gestellt werden oder eigene Interpretationsansätze abgesichert werden können. Dagegen entwickeln Magirius & Lösener (2024a; 2024b) erste Settings, die sich an handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen anlehnen (im Folgenden HPU, vgl. grundlegend zu diesem methodischen Ansatz Heiser, 2024). Auch Susteck und Perder (2023, S. 15) vermuten „handlungs- und produktionsorientierte Arbeiten können durch KI erzeugt werden.“ Dem praktischen Beweis bleiben sie zwar schuldig, verweisen aber darauf, dass es möglich sei, Waldmanns (2011) *Produktiver Umgang mit Lyrik* „in weiten Teilen durchzuprompten, ohne sich mit literarischen Inhalten auch nur entfernt auseinandersetzen zu müssen“ (Susteck & Perder (2023, S. 15).

Auffällig ist, dass überproportional viele der bisher publizierten Modelle auf der Grundlage von Kafkas Erzählungen entwickelt wurden. Dies ist nachvollziehbar, insofern diese Texte gemeinhin als besonders schwer zugänglich und besonders interpretationsbedürftig gelten. Gleichzeitig ist dieses Vorgehen mit Blick auf eine allgemeine Verwendung von KI kritisch zu diskutieren. Speziell zu diesen Texten liegt aus dem genannten Grund auch digital besonders viel Forschungsliteratur vor, welche in großen Teilen für die Trainingsdaten verfügbar gewesen sein dürfte. Insofern bilden diese Versuche eher ab, was KI-seitig unter Idealbedingungen geleistet werden kann; eine Einschätzung von Ergebnissen, die in der Arbeit mit Texten weniger beforschter Autor:innen zu erwarten sind, ist so kaum möglich. Der folgende Beitrag soll daher speziell für HPU-Unterrichtsansätze reflektieren, wie sich Arbeitsprozesse und Lernwege verändern, wenn KI zum Einsatz kommt. Bewusst wird dazu mit dem Gedicht *Ferienpläne* von James Krüss (2013) ein weniger beforschter Text als Anwendungsbeispiel genutzt. ChatGPT wird dabei im Folgenden –

ausgehend von einer Definition von Radvan und von Brand (2019, S. 9–12) – als Lernmittel verstanden. Einschränkend sei erwähnt, dass ChatGPT eigentlich eine Ressource ist, die primär für außerschulische Kontexte entwickelt wurde und in Bezug auf Einsatzkontext und Adressierung bzw. Institutionalität zunächst unspezifisch bleibt. Aussagen dazu, inwiefern aktuell in der Entwicklung bzw. in Erprobungsphasen befindliche, speziell für Schulen entwickelte Chatbots wie z. B. der seit Herbst 2025 in Hessen angebotene „AIS.chat“¹ ggf. besser auf spezifische Fragestellungen im Kontext einer HPU-Anwendung im Deutschunterricht zugeschnitten sind, können zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht getroffen werden.²

2 Die mediale Seite des HPU

Die Frage nach medialen Voraussetzungen gestaltet sich in Bezug auf die Anwendung von HPU-Verfahren vergleichsweise komplex: Die Lernenden arbeiten selbst auf einer literarästhetischen Ebene, die medial spezifische Voraussetzungen hat. Dazu besitzen die mit den Verfahren zu untersuchenden Texte ihre jeweils eigene Medialität (als Printtext, Theaterinszenierung, Film o. Ä.). Die Medialität des Ausgangstextes kann allerdings von der des Zieltextes abweichen und ein solcher Medienwechsel ist häufig Bestandteil der Aufgabenstellung, auch ohne, dass die sich dadurch wandelnden Bedingungen in den Aufgabenbeschreibungen explizit thematisiert würden (z. B. dann, wenn ein Standbild zu einem Romanausschnitt inszeniert werden soll). Zur Erstellung der Zieltexte oder -medien werden in vielen Fällen weitere Arbeitsmittel verwendet, die Aussehen und Aussage der Arbeitsergebnisse (und potentiell auch den Sinnbildungsprozess als solchen) maßgeblich beeinflussen.

Dass HPU-Verfahren aufgrund ihrer Nähe zu literarästhetisch-künstlerischen Formen generell in verschiedenen Medien zum Ein-

1 <https://ais.schule/ais-chat/> (25.05.2026)

2 Die entsprechenden schulspezifischen Bots sind Bestandteil einer KI-Initiative des Medieninstituts der Länder FWU. Das Medieninstitut betont in diesem Zusammenhang besonders die Datensicherheit. Zieldimension ist ein adaptives intelligentes System (AIS) als umfassende KI-gestützte digitale Lehr-/Lernumgebung für Schulen; ein erster größerer Testlauf in einzelnen Klassen ist ab Schuljahr 2026/27 geplant (vgl. AIS o. J.).

satz kommen können, wurde seit den Anfängen der breiteren Reflexion des HPU gesehen. Bekannt ist eine Übersicht, in der Haas, Menzel und Spinner (2000, S. 14) Bereiche des Ansatzes nach textproduktiven Verfahren, szenischen, visuellen und akustischen Gestaltungen klassifizieren. Die damaligen Überlegungen beschränkten sich jedoch weitgehend darauf, nachzuweisen, dass im jeweiligen Medium HPU-Aufgabenarrangements überhaupt entwickelt werden können. Nur gelegentlich finden sich Reflexionen dazu, welche Auswirkungen die Wahl eines bestimmten Lernmittels bzw. Zielmediums auf Lernwege und Erkenntnismöglichkeiten hat oder inwiefern die Auswahl bei den Lernenden notwendige Eingangsvoraussetzungen verändert.

Typisch ist etwa eine Anregung von Waldmann (2011, S. 8–9) ‚Bild-Wörter‘ zu Lyrik zu „machen“: Bei diesem Verfahren sollen Lernende visuelle Lyrik aus einzelnen oder wenigen Wörtern erstellen, indem sie originelle Schrifttypen entwerfen oder die Buchstaben auf besondere sinntragende Weise anordnen. Es liegt auf der Hand, dass Auswahl bzw. Angebot der zu verwendenden Arbeitsmittel hier sehr große Auswirkungen auf Gestaltungs- und Aussagemöglichkeiten haben. Stehen etwa Farben zur Verfügung und wird großformatig mit Plakaten gearbeitet, so entstehen ganz andere Ergebnisse, als wenn monochrom auf kleinem Raum gearbeitet wird, ebenso wenn Buchstaben aus unterschiedlichen Papieren oder anderen Materialien gestaltet werden, usw. Bei Waldmann lautet die skizzenhafte Aufgabenstellung schlicht „Macht selbst Bild-Wörter“ (ebd.). Ähnlich knapp präsentiert Haas (2009, S. 157–158) als Verfahren zur Arbeit mit epischen Texten das Erstellen von Bild-Text-Collagen. Zur Beschaffung des zu verwendenden Bildmaterials merkt er vage an, zu nutzen seien „meist fotografische [...] Bildelemente aus Zeitungen und Zeitschriften“ (ebd.). Haas skizziert kurz, dass sich zeichnerisches Können der Lernenden so erübrige und Kooperation in Gruppen erleichtert werde, reflektiert aber nicht, inwiefern zur Verfügung stehendes Bildmaterial Einfluss auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Lernenden nimmt bzw. sich auf die Sinnbildungsprozesse in Bezug auf den Ausgangstext auswirkt.

Ins Positive gewendet zeigt sich HPU als Konzeption also zunächst generell auf allen Ebenen (Ausgangstext, Zieltext und Lern-/Arbeitsmittel) anschlussfähig für das Arbeiten mit vielen Medien. Wie König (2020) passend darlegt, schließt dies ausdrücklich auch digitale Medien und Lernmittel mit ein, die zum Zeitpunkt der ersten Hochphase des HPU in den 1980er- und 1990er-Jahren noch nicht entwickelt oder nicht breit etabliert waren. Ohne dies genauer zu spezifizieren, hebt König (2020, S. 83) jedoch zurecht hervor, dass in solchen (teil-)digitalen Settings das Medium „die Methode ebenso wie den Inhalt [verändert]“. Sie betont eine enge Verwandtschaft zwischen schulischen HPU-Verfahren und kulturellen Freizeitpraktiken im digitalen Raum, die in der Lebenswelt Heranwachsender verankert seien (vgl. ebd.). Dies ist ein Aspekt, den ebenso Lukjantschuk (2022, S. 5) sieht, der daraus in Übereinstimmung mit Wampfler ein wesentliches Argument für einen ‚digitalen HPU‘ ableitet, der geeignet sei, außerschulische „Partizipationskulturen für schulische Zwecke [zu] adaptier[en]“.

3 ChatGPT in aktuellen Unterrichtsvorschlägen – kognitiv-analytische Ansätze vs. HPU-Settings

In eine Systematik hauptsächlich analoger Lernmittel, wie sie z. B. in Radvan und von Brand (2019) enthalten ist, lässt sich textgenerative KI wie ChatGPT nicht ohne Weiteres einbinden, da sie abhängig von den verwendeten Prompts ganz unterschiedliche Funktionen übernehmen kann. Dies gilt nicht nur in Bezug darauf, wie weitreichend die ihr im Aufgabensetting zugewiesene Verantwortung für entstehenden Lösungen ist (vgl. dazu die bei Fürstenberg & Müller, 2024b, S. 7 vorgeschlagene Abstufung in Taschenrechner-, Tutor- und Sparingspartner-Modell), sondern auch in Bezug auf die angesprochenen Arbeitsbereiche. So wird z. B. ChatGPT in Führer und Nix (2023, S. 4) schlicht als Wörterbuch verwendet, wenn darum gebeten wird, zu erklären, was das Wort *Schemel* bedeutet. Später soll eine Inhaltsangabe zu der Parabel erstellt werden (Führer & Nix, 2023, S. 5) – eine solche würde man analog in einem Autor:innen- oder Werklexikon finden. Bei Magirius und Lösener (2024a, 2024b) soll die KI im HPU-Kontext einen Perspektivwechsel simulieren und Rollenprosa

aus der Perspektive einer der Figuren der Erzählung formulieren – nach der Übersicht bei Haas, Menzel und Spinner (2000, S. 14) handelt es sich dann um ein Verfahren der Texttransformation.

Im Vergleich wird deutlich, dass sich der Ansatz von Magirius und Lösener (2024a; 2024b) strukturell erkennbar von dem Vorgehen bei Führer und Nix (2023) unterscheidet: Bei Führer und Nix (2023) wird die KI offen als Expertin mit Wissensvorsprung angesprochen, die Informationen ergänzt, die Lernende sonst anderweitig recherchieren müssten. Eine empirische Untersuchung von Nix und Führer (2024, S. 356) ergibt diesbezüglich, dass Lernende von sich aus besonders häufig nach Unterstützung bei der Sinnkonstruktion in Bezug auf spezielle Erzählelemente oder beim Finden und der Absicherung von Interpretationshypothesen fragen.³ ChatGPT wird hier also dezidiert als virtuelle Assistenz präsentiert, die bei der Erarbeitung eines Endprodukts unterstützt. Bei diesem Zielprodukt handelt es sich um einen Interpretationsaufsatz, der von den Lernenden selbst verfasst werden sollte; der Beitrag der KI zur Vorbereitung war anschließend ausdrücklich zu reflektieren: „Schreibe einen Text: Wie verstehst du die Geschichte [Kafkas *Vor dem Gesetz*]? Was bedeutet sie für dich persönlich? Beurteile abschließend: Inwiefern war ChatGPT hilfreich für dich, um den Text zu erschließen?“ (Nix & Führer, 2024, S. 349).

Demgegenüber gehen Magirius und Lösener (2024a, 2024b) in ihren Entwürfen so vor, dass sie zunächst die Lernenden ohne KI-Unterstützung Textstellen heraussuchen lassen, die (Un-)Zuverlässigkeit der Darstellung der Erzählinstanz in den zu untersuchenden Texten markieren – Gegenstand der Analyse ist einmal Kafkas *Ein altes Blatt*, im Unterrichtsmodell für ‚Praxis Deutsch‘ die Erzählung *Der Nachbar* (vgl. Magirius & Lösener, 2024a, S. 401; 2024b, S. 32). Der Chatbot wird anschließend eingesetzt, „[u]m textnah abzuglei-

3 Hier wäre jedoch in weiteren Studien genauer zu prüfen, ob dies eine allgemeine Präferenz darstellt oder ob es sich um einen Effekt handelt, der auf die den Lernenden vorliegende Aufgabenstellung zurückzuführen ist; in dieser war eine entsprechende Rolle der KI ausdrücklich zugeschrieben worden (vgl. Nix & Führer, 2024, S. 349): „Betrachte das Programm ChatGPT als Gesprächspartner, mit dem du Rückfragen zum Text klären sowie Meinungen zum Text diskutieren kannst.“

chen, ob die Markierungen der Glaubwürdigkeit und Authentizität plausibel sind“ (Magirius & Lösener, 2024a, S. 401). Im Kontext des Aufgabensettings dient diese Phase also letztlich dazu, Deutungshypothesen aus dem ersten analogen Arbeitsschritt zu verifizieren. Warum zu diesem Zweck Rollenprosa abgefragt wird (die ihrerseits von den Lernenden wieder gedeutet werden muss), anstatt wie bei Führer und Nix (2023) in einen auf der Metaebene geführten Austausch mit der KI zu treten, wird nicht näher begründet. Geht man von der Struktur typischer HPU-Aufgabenarrangements aus, ist diese intendierte Funktion innerhalb der Lernprogression eher ungewöhnlich.⁴ Äußerungen in Magirius et al. (2024, S. 21) ordnen das beschriebene Vorgehen so ein, dass über die Vorgabe einer Übernahme von Rollen literarischer Figuren aus den Texten durch Lernende und KI ein höheres Maß an Steuerung des Dialogs über den Text angestrebt werde, um so „eigene [...] Lesarten [der Lernenden], den Output der KI und den literarischen Text in Beziehung zu setzen“ (ebd.) und größere Textnähe der Lernenden wie auch der KI, sowie eine zwischen beiden gemeinsame Intention zu ermöglichen. Vorausgegangen waren Erfahrungen mit Studierenden, die bei einem Vorgehen, das im Wesentlichen der kognitiv-analytische Unterrichtsstrategie von Führer und Nix (2023) entsprach, selbst „nicht als kompetente Dialogpartner“ auftraten, so dass die KI „textunangemessene Deutungen lieferte“ (vgl. Magirius et al., 2024, S. 20).

Als didaktische Begründung für die gewählte Methodik ließe sich für Magirius und Lösener (2024b) anführen, dass mögliche Perspektiven anderer Figuren auf das Erzählte deutlicher werden, wenn ein Dialog zwischen den bei dem Protagonisten, einem namenlos bleibenden Geschäftsmann, beschäftigten Bürofräulein über dessen Verhalten konzipiert wird: Die Subjektivität der paranoiden Wahrnehmung des unsichtbar bleibenden Nachbarn Harras durch die autodiegetischen Erzählinstanz, die letztlich ohne greifbare Beweise

4 Üblicherweise ist die Reihenfolge umgekehrt, so dass zunächst über HPU-Aufgaben ein intuitives Verstehen oder auch literarische Erfahrung mit einem Textphänomen angeregt werden soll. Daran wird oft eine kognitiv-analytische Auswertungsphase angeschlossen – in jedem Fall dann, wenn wie hier explizit theoretische Konzepte wie Erzählperspektiven und deren Zuverlässigkeit als Lernziel gesetzt sind (vgl. z. B. Spinner, 2013, S. 328–329).

geheimes geschäftsschädigendes Konkurrenzverhalten unterstellt, wäre im Vergleich mit Einschätzungen der Situation durch Dritte leichter zu erkennen. Eine solche andere Perspektive ist im bestehenden Text selbst allerdings nicht manifest ausformuliert – über die beiden Schreibfräulein erfährt man lediglich, dass diese im Vorzimmer mit Schreibmaschinen und Geschäftsbüchern arbeiten (vgl. Magirius & Lösener, 2024b, S. 34). Dies bedeutet, dass ein die Erzählinstanz hinterfragender Ansatz über entsprechende Prompts durch die Lernenden selbst zu ergänzen ist – Entwürfe dazu sind bei Magirius und Lösener (2024b, S. 36) explizit angegeben, z. B.: „Wenn Fräulein B dem Erzähler [Fragwürdiges] glaubt, [...] solltest du die Glaubwürdigkeit der Aussagen ansprechen und mit Fräulein B diskutieren“. Maßstab dafür, ob die Diskussionsbeiträge der KI fragwürdig sind, sind allerdings die zuvor durch die Lernenden vorgenommenen Markierungen – letztlich regt die Aufgabe also nur dazu an, die markierten Textpassagen neu zu arrangieren und Argumente, die für bzw. gegen Glaubwürdigkeit einzelner Aussagen sprechen, gegenüberzustellen. Der vorgeschriebene Perspektivenwechsel in die Rolle des Bürofräuleins bietet in diesem Zusammenhang keinen qualitativen Vorteil: Im bestehenden Text dienen die Figuren lediglich zur Illustration der Szenerie, sie haben kein eigenes Figurenprofil, das eine Einordnung des Verhaltens der Erzählinstanz erleichtern könnte.

4 Kann KI auch HPU?

Wie ist vor diesem Hintergrund die These von Susteck und Perder (2023) zu bewerten, dass KI umstandslos auch als Werkzeug in HPU-Settings Verwendung finden kann? Die im Folgenden diskutierten Versuche wurden im Wintersemester 2024/25 mit Studierenden der Universität Duisburg-Essen durchgeführt mit dem Ziel, das Potenzial von ChatGPT bei der Arbeit mit HPU-Verfahren zu erproben und zu prüfen, inwiefern es tatsächlich ergiebig ist, etwa Verfahrenskataloge von Waldmann, wie bei Susteck und Perder angedacht, „durchzuprompten“ (vgl. Susteck und Perder 2023, S. 15). Als Textgrundlage wurde James Krüss’ 1974 erstmals publiziertes Gedicht *Ferienpläne* verwendet. Das Gedicht hat vier Strophen mit jeweils 6 Versen und folgt dem unreinen Reimschema a-b-a-a-a-b. Die Verse sind jam-

bisch, wobei der zweite und letzte verkürzt nur drei Hebungen aufweisen, die übrigen sind vierhebig. Thematisch ist das Gedicht vergleichsweise schlicht: Ein namenloses (lyrisches) Ich als Sprechereinstanz formuliert seine Vorfriede auf die anstehenden Ferien. Geplant ist eine Fahrradtour mit zwei Freunden (Eberhardt und Peter); die Jungen wollen wild campen und paddeln.⁵ Die Grundsituation scheint für viele Heranwachsende anschlussfähig und aktuell, die Realisierung ist erkennbar historisch – das betrifft technische Details wie das „Rad mit Tachometer“ (V. 1), auf das die Sprechereinstanz besonders stolz ist, daneben jedoch auch die gesamte präsentierte Ferienkultur, die von einer heutigen typischen Urlaubspraxis abweicht.

Die Studierenden bearbeiteten als Vergleichsgrundlage selbst analog zwei HPU-Aufgaben, die beide zum klassischen Aufgabenrepertoire gehören: Sie erstellten einen Tagebucheintrag, in dem das Ich am Abend vor der Abreise seine Gefühle und Erwartungen in Bezug auf die anstehenden Ferien formuliert. Danach schrieben sie das Gedicht um und passten es an die Bedingungen der Gegenwart an. Reimschema und Metrum sollten dabei möglichst beibehalten werden. Dieselben Aufgaben wurden anschließend an die KI gestellt.

Die Anzahl notwendiger Teilleistungen für den Tagebucheintrag ist überschaubar (zur Koordination von einzelnen Teilleistungen in HPU-Aufgaben vgl. Heiser, 2024, S. 392–397): Es findet hauptsächlich eine Veränderung der Textsorte statt; dafür müssen formalen Eigenschaften der Textsorte ‚Tagebuch‘ bekannt sein. Das Gedicht gibt bereits die in der Aufgabenstellung geforderte Perspektive und die Haltung des Ichs zu den bevorstehenden Ferien vor; auch die Pläne als solche sind explizit formuliert. Eine anspruchsvollere Interpretationsleistung ist somit nicht erforderlich. Lernende können optional ihre Ausarbeitungen mit eigenem Weltwissen und Erfahrungen zum Thema Urlaubsreisen anreichern. Die Aufgabe ist daher v. a. am

5 Die Sprechereinstanz ist nicht weiter charakterisiert und könnte allein von den manifesten Textdaten ausgehend daher auch weiblich sein; der historische Kontext der Entstehungszeit legt allerdings nahe, dass mindestens zum Entstehungszeitpunkt in der Rezeption jeweils von einer geschlechtshomogenen Gruppe Jugendlicher ausgegangen worden sein dürfte (Details wie das gemeinsame Schlafen in einem Dreierzelt, aber auch die von Erwachsenen unbegleitete Radtour bewirken diesbezüglich ein indirektes Gendering).

Beginn der Arbeit mit dem Gedicht geeignet, um durch die erforderliche Perspektivübernahme die Textbegegnung zu intensivieren und innere Beteiligung anzuregen.

Wird die Aufgabe von der KI im Taschenrechner-Modell übernommen, so kann eine intensivere Textbegegnung der Lernenden mit dem Gedicht umgangen werden. Empirisch zu prüfen wäre, ob der KI-Zugang in dieser Situation ggf. als Differenzierungsmöglichkeit geeignet ist: Die entstehenden Prosaversionen können eine Vorentlastung für Lernende sein, die Schwierigkeiten speziell im Umgang mit lyrischen Formen haben. Soll dagegen das Textverständnis der Lernenden im Fokus stehen, kann die Aufgabe durch Wechsel zum Sparringspartner-Modell abgewandelt werden, so dass die KI einen Tagebucheintrag verfasst, der anschließend von den Lernenden überprüft und (mit oder ohne Hilfe der KI) korrigiert wird. Ausgehend von den im Versuch entstandenen Ergebnissen ist das eine ‚echte‘ Aufgabe: Die KI nahm teils schiefe Zuordnungen vor, etwa indem sie davon ausging, dass die Sprechinstanz das Zelt einpackt, das im Gedicht Peter gehört (V. 7), sie übersteigerte teils auf skurrile Weise die Bedeutung des Fahrrads, vgl. z. B. OpenAI (2025): „Es ist fast schon ein wenig magisch, wie dieses Fahrrad Teil des Abenteuers wird“. Auch stilistisch passten die Äußerungen nicht in allen Fällen zu einer jugendlichen Sprechinstanz, vgl. OpenAI (2025): „Irgendwie wird [der Tachometer] mir immer wieder die Strecke vor Augen führen – und doch weiß ich, dass es bei dieser Reise nicht um Geschwindigkeit oder Kilometer geht, sondern einfach um den Moment“; gelegentlich finden sich eigenartige Stilblüten (z. B. war die Rede von einer „Reise ohne Rückkehr“). Ein solches – in weitestem Sinne kooperatives – Schreiben des Tagebucheintrags gemeinsam mit der KI entfernt sich durchaus von klassischen HPU-Formaten. Dennoch lässt sich auch dafür weiterhin Spinners Definition anwenden, wonach HPU vorliegt, wenn Lernende sich „gestaltend, d. h. weiter- und umschreibend“ mit Literatur beschäftigen und „produzierend auf sie reagieren“ (Spinner, 2013, S. 319), zumal kooperative Formate der Textproduktion auch in den klassischen Aufgabenkanon gehören. Die KI kann hier besonders Lernende unterstützen, denen es an Ideen fehlt oder die (noch) Schwierigkeiten beim Verfassen längerer Texte haben, eigene Konzep-

tionsleistungen treten hier allerdings im Verhältnis zu einer vergleichenden Untersuchung von Ausgangs- und Zieltext in den Hintergrund. In dieser Form dient die Aufgabe zudem weniger einem ersten Einstieg, sondern sie müsste in der Lernprogression weiter nach hinten rücken, da der Vergleich der KI-Version mit dem Ausgangstext ein angemessenes Textverstehen bereits voraussetzt.

Die zweite Aufgabe – das Verfassen eines aktualisierenden Parallelgedichts – zeigte sehr deutlich die Grenzen der KI. Sie ist auch in der analogen Variante anspruchsvoller und erfordert ein vertieftes Textverstehen bzw. auch eine kritische Annäherung an die beschriebene Textwelt sowie differenziertere Schreibkompetenzen. Um sie sinnvoll zu bearbeiten, müssen Lernende nicht nur die Grundsituation im Gedicht verstehen, sondern diese auch vor ihrem historischen Kontext sehen und einen Transfer auf die eigene Gegenwart leisten. Dazu sind zunächst die Elemente zu identifizieren, die im bestehenden Text die Feriensituation konstituieren. Daran anschließend ist jeweils zu reflektieren, ob diese noch als aktuell gelten können und ggf. ist in einem dritten Schritt eine passende Ersetzung oder Anpassung vorzunehmen. Die Bandbreite an möglichen Aktualisierungen ist ausgehend vom hier zwingend einzubringenden Weltwissen der Lernenden sehr groß – es ist möglich, nur einzelne Elemente des skizzierten Campingausflugs auszutauschen, genauso kann eine ganz andere Feriensituation (z. B. die Vorfreude vor einer Flugreise) dargestellt werden.

Mit dieser Aufgabe war das Sprachmodell in allen untersuchten Chatverläufen überfordert. Die Ergebnisse in der älteren ChatGPT4-Version boten im Vergleich mit der aktualisierten GPT5-Version allerdings zumindest korrekte Syntax an, vgl. OpenAI (2024): „Der Peter hat ein Zelt dabei, / ein Familienzelt, ganz smart. / So sparen wir das Herbergsgeld, / und wenn uns ein schöner Platz gefällt, / dann wird das Zelt dort aufgestellt, / und dann wird gechillt im Garten.“ Das fehlende Weltwissen war in allen Ergebnissen mehr als offensichtlich – im zitierten Beispiel etwa ersichtlich daran, dass ein ‚Garten‘ für wildes Campen kein geeigneter Platz ist. In einem anderen Fall schlug ChatGPT z. B. vor, für das Picknick Wein zu kochen, vgl. z. B. OpenAI (2024): „Und Snacks für uns drei, oh wie fein, / da

gibt's Burger und auch Wein, / den koch ich selber, ganz allein, / mit frischen Kräutern, ganz ohne Eile.“

Die Aktualisierung erfolgte ausschließlich auf der Textoberfläche und hauptsächlich dadurch, dass moderne technische Geräte eingefügt wurden: „ich fahr [mit meinem E-Bike] auf Reisen schnell, / und mit mir fährt der Eberhard, / der Peter bringt sein Tablet“ (ebd.). Ergebnisse mit ChatGPT5 wiesen die gleichen Schwierigkeiten auf, sie fielen zudem auch noch sprachlich ab, vgl. z. B. OpenAI (2025): „Ein Kajak haben wir dabei, / vom [sic!] Eberhards Elternhaus. / Und Powerbanks für uns alle drei, / für's Handy, das auch immer sei / der Fotograf, wenn wir dabei / die Aussicht genießen aus [sic!].“

5 Fazit

Zusammengefasst: Die Annahme von Susteck und Perder (2023, S. 15), es sei für KI „[s]pielend [...] möglich, Strophen umzuschreiben, weitere hinzuzufügen oder einen bestimmten Epochenstil nachzuahmen“, bzw. auch Waldmanns (2011) *Produktiver Umgang mit Lyrik* „in weiten Teilen durchzuprompten, ohne sich mit literarischen Inhalten auch nur entfernt auseinandersetzen zu müssen“ (ebd.), ist in dieser Absolutheit keinesfalls zu halten. In den durchgeführten Versuchen zeigten sich große Schwierigkeiten v. a. dann, wenn es um die Voraussetzung hierarchiehöherer Leseprozesse der Integration von Wissen und Reflexion der angebotenen Daten ging, die im bekannten Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock und Nix (2020) auf der Subjektebene angesiedelt sind. Bezieht man die Erkenntnisse auf die Kompetenzniveaus im Leseverstehen, wie sie im Rahmen der DESI-Studie von Gailberger und Willenberg (2008, vgl. Übersicht auf S. 61–62) entworfen werden, so beherrschte ChatGPT in den ausgewerteten Beispielen nur Niveau A (Identifizierende Lektüre) sicher, bereits für Niveau B (Fokussierte Lektüre/Inferenzen bilden) ergaben sich teils deutliche Schwierigkeiten, Niveau C (Verknüpfende Lektüre) war kaum nachzuweisen.

Für die Frage nach Möglichkeiten eines textgenerative KI integrierenden HPU bedeutet dies: Simple Aufgaben, wie der Tagebucheintrag, der in diesem Fall hauptsächlich explizit vorliegende Textdaten zusammenführen sollte, lassen sich auch mit ChatGPT bearbeiten. In

diesem Fall ist allerdings ein Sparringpartner-Modell zu bevorzugen, bei dem ein großer Teil der Aufgabe darin besteht, dass Lernende die Ergebnisse der KI überprüfen und verbessern, die sie hauptsächlich als „Inspirationsquelle“ nutzen, in dem Bewusstsein, dass diese eigentlich „keine Ahnung hat, was [sie] sagt“ (Fürstenberg & Müller, 2024b, S. 12). Wird dieser Zugang benutzt, ändert sich der Charakter der durchgeführten Aufgabe allerdings erkennbar: Das generelle Anliegen des HPU, „Literatur- und Schreibdidaktik miteinander zu verbinden, mit der Intention, die Produziertheit von Texten zu vermitteln, um die Textanalysekompetenzen der Lernenden zu stärken“ (Heiser, 2024, S. 82 unter Bezugnahme auf eine Überblicksdarstellung bei Spinner 1999, S. 34–35) wird weiterhin unterstützt, es entfällt dagegen weitgehend eine Betonung individueller Lesarten und individueller Zugänge, wie sie v. a. bei Haas eine wichtige Rolle spielt (vgl. Heiser, 2024, S. 23–40).

An komplexeren Aufgaben wie dem Parallelgedicht, die im HPU-Setting üblicherweise Weltwissen und Erfahrungshorizont der Lernenden als Ressource nutzen, um Zugänge zu eröffnen, scheitert die KI bislang: Hier können zwar technisch Ergebnisse erstellt werden, diese sind aber in sich nicht stimmig oder sogar unverständlich, einen Zugang zum Ausgangstext unterstützen sie nicht. Ein Beitrag zu einer auf das Fach Deutsch bezogenen *AI Literacy* kann allerdings durchaus entstehen: Wenn Lernende sich mit den entstehenden Ergebnissen kritisch auseinandersetzen, indem sie reflektieren, wo die KI-Ergebnisse lückenhaft sind oder Fehler aufweisen oder auch sehr einfache Lösungen anbieten, etwa indem eine Aktualisierung schlicht über das Einfügen neuer Technologien im Text geleistet wird, gelingt es ihnen, Grenzen und Möglichkeiten von KI für das Fach genauer auszuloten.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Krüss, J. (2013): *Ferienpläne*. In Ders.: Der wohltemperierte Leierkasten. Gedichte für Kinder, Erwachsene und andere Leute. cbj.

Sekundärliteratur

- AIS (o. J.). *Auf eigenen Wegen zum Erfolg*. online unter: <https://ais.schule/> (25.01.2026).
- Brand, T. von & Radvan, F. (2019). *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen*. Klett Kallmeyer.
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A. & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. In *Innovations in Education and Teaching International*, 31(2), 228–239.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Führer, C. & Nix, D. (2024). Texterschließung mit ChatGPT? Potenziale und Risiken von KI für die Lesedidaktik. *Lehren & Lernen* 50(6), 13–16.
- Führer, C. & Nix, D. (2023). Anschlusskommunikationen mit ChatGPT. Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *leseforum.ch* (3), 1–22.
- Fürstenberg, M. & Müller, H.-G. (2024a). *KI im Deutschunterricht. Der Deutschunterricht LXXVI* (5).
- Fürstenberg, M. & Müller, H.-G. (2024b). KI im Deutschunterricht. Funktionsprinzipien und kompetenzbezogene Einsatzmodelle. *Der Deutschunterricht LXXVI* (5), 2–13.
- Gailberger, S. & Willenberg, H. (2008). Leseverstehen Deutsch. In Desi-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 60–71). Beltz Verlag.
- Haas, G. (2009). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Klett Kallmeyer.
- Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. H. (2000). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch Sonderheft*, 7–15.
- Heiser, I. (2024). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung. Eine kritische Revision*. Frank und Timme.
- König, N. (2020). Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht aus digitaler Perspektive. *kjl&m* 20(4), 80–86.
- Lukjantschuk, L. (2022). Digitale Lesepraxis in die Schulen! Zur Konzeption eines digitalen Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. *MiDU Medien im Deutschunterricht* 4(2), 1–13.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2022.2.3>
- Magirius, M. & Lösener, H. (2024a). Perspektivisches Misstrauen beim literarischen Verstehen. KI-gestützte Gespräche mit Figuren aus Kafkas *Ein*

- altes Blatt*. In S. Bernhardt (Hrsg.), *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien* (S. 385–405). Frankfurt & Timme.
- Magirus M. & Lösener H. (2024b). Dialoge mit Kafkas Figuren. Einübung ins perspektivische Misstrauen mit ChatGPT. *Praxis Deutsch* 305, 30–36.
- Magirus, M., Hesse, F., Helm, G. & Scherf, D. (2024). KI im Literaturunterricht. Chancen und Herausforderungen zwei Jahre nach Veröffentlichung von ChatGPT. *Der Deutschunterricht* LXXVI (5), 14–23.
- Nix, D. & Führer, C. (2024). Literarische Interaktionen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen? In M.-O. Carl, M. Jörgens & T. Schulze (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen. FS für Cornelia Rosebrock* (S. 335–367). JB Metzler.
- OpenAI (2024). ChatGPT (4o-mini) [Large language model].
- OpenAI (2025). ChatGPT 5 [Large language model].
- Radvan, F. & von Brand, T. (2019). Der Deutschunterricht und seine Lehr- und Lernmittel. In T. von Brand & Radvan, F., *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen* (S. 8–13). Klett Kallmeyer.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2013). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.) *Taschenbuch des Deutschunterrichts. 2: Literatur- und Mediendidaktik* (2. neu bearb. Aufl.), (S. 319–333). Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. H. (1999). Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In K. H. Spinner (Hrsg.), *Neue Wege im Literaturunterricht* (S. 33–41). Schroedel.
- Susteck, S. & Perder, C. (2023). Schreiben durch künstliche Intelligenz. ChatGPT und automatisierte Lyrikanalysen. *MiDU* 5(2), 1–20.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.X>
- Waldmann, G. (2011). *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. Schneider Verlag Hohengehren.

Materialisieren und Kuratieren im Literaturunterricht – Konzeptionelle Überlegungen zu handlungs- und produktionsorientierten Verfahren im Kontext von KI

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt, wie handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht unter Bedingungen generativer KI neu gedacht werden kann. Mit den Verfahren des Materialisierens und Kuratierens werden körperlich-affektive Resonanzen, subjektive Beteiligung sowie eine reflektierte wie verantwortliche KI-Nutzung für alle Lernenden ermöglicht.

Abstract

The article shows how *handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, an approach to literature teaching that emphasizes experiential, action based and creative engagement, can be re-envisioned under the conditions of generative AI. Through the practices of materializing and curating, it enables bodily affective resonances, subjective involvement and a reflective and responsible use of AI for all learners.

1 Einleitung

Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren wie das imaginierende Schreiben, das bildnerische und szenische Gestalten zu literarischen Texten sind im Literaturunterricht der Sekundarstufe I fest verankert (vgl. Heiser, 2024). Durch generative KI-Systeme wie Large Language Models (im Folgenden LLMs) besteht die Möglichkeit, handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben automatisiert lösen zu lassen (vgl. Susteck & Perder, 2023, S. 15). Die intendierte Auseinandersetzung mit literarischen Texten im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht zielt darauf ab, Lernenden durch eigenes Handeln, Gestalten und Erproben einen aktiven Zugang zur Literatur

zu ermöglichen. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass diese Form der Auseinandersetzung durch den Einsatz von KI gerade bei Lernenden mit begrenzten sprachlichen Ressourcen und geringer Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten unterlaufen werden kann (vgl. Haas, 2004, S. 94; Magirius et al. 2024, S. 19). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und wie ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht unter den Bedingungen automatisierter Text- und Bildgenerierung sinnvoll gestaltet werden kann.

Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach und verfolgt drei Ziele: Er zeigt auf, vor welchen aktuellen Herausforderungen ein handlungs- und produktionsorientierter Unterricht (im Folgenden HPU) in der Praxis steht (Kapitel 2). Er legt dar, wie sich in Anknüpfung an die ursprüngliche Konzeption Formen der Auseinandersetzung mit Literatur fördern lassen, die durch LLMs unterlaufen werden könnten (Kapitel 3), und er entwickelt schließlich Verfahren wie Materialisieren und Kuratieren, die die ursprüngliche Intention des HPU für Lernende mit begrenzten sprachlichen Ressourcen und geringer Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten fruchtbar machen und zugleich eine reflektierte Einbindung von KI ermöglichen (Kapitel 4 und 5). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und weiteren didaktischen Implikationen (Kapitel 6).

2 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht – Konzept und aktuelle Herausforderungen

Das Konzept des HPU wurde als Gegenentwurf zum lehrpersonen-zentrierten begrifflich-analytischen Literaturunterricht entwickelt, der die Lernenden als schöpferisch handelnde Subjekte im Umgang mit literarischen (gedruckten) Texten adressiert. Damit verbunden wird ein ganzheitliches Handeln, das kognitive, sinnhafte und affektive Zugänge miteinander verbindet (vgl. Spinner, 2002, S. 247).

Haas und Waldmann haben die Entwicklung des HPU maßgeblich geprägt, verfolgen dabei jedoch unterschiedliche theoretische Ansätze. Haas integriert reformpädagogische Prinzipien wie Offenen Unterricht, Ergebnisoffenheit und Partizipation bei der Textauswahl. Das Ziel ist es, Lernenden eine enge, emotional und intellektuell trag-

fähige Beziehung zur Literatur zu ermöglichen, die idealerweise zu einer lebenslangen Lesebereitschaft führt (vgl. Haas, 2009, S. 22). Waldmann hingegen versteht produktionsorientierten Unterricht primär als Mittel systematischer Textanalyse. Im Zentrum steht weniger die gestalterische Selbstentfaltung, sondern der gezielte Einsatz produktiver Verfahren zur literarischen Erschließung. Ziel ist eine vertiefte literarische Kompetenz durch die Verbindung analytischer und kreativer Zugänge (vgl. Waldmann, 2004, S. 27–42). In der didaktischen Forschungsliteratur hat sich die Doppelformel HPU als Oberbegriff für subjekt- und erfahrungsorientierte Zugänge unabhängig davon etabliert, ob die Ausrichtung eher der Konzeption von Haas oder der von Waldmann folgt (vgl. Heiser, 2024, S. 18–19). Heiser (2024) konkretisiert diese Perspektive durch den Begriff *Immersion*, mit dem sie ein ästhetisch-emotionales Einlassen auf literarische Texte beschreibt. In Anlehnung an Zabka (2015) versteht sie Immersion als rezeptive Haltung, die analytischen Zugängen nicht entgegensteht, sondern ihnen vorausgehen kann (vgl. Heiser, 2024, S. 27–28). Diese Konzeption verweist auf den Anspruch, literarisches Verstehen als individuell bedeutsamen und reflexiven Rezeptionsprozess zu gestalten. In der jetzigen unterrichtlichen Praxis scheint diese subjektorientierte Dimension jedoch häufig hinter rein ergebnisorientierten Arbeitsaufträgen zurückzutreten. Wie sich dies konkret auswirken kann, zeigt ein Beispiel aus einem aktuellen Lehrbuch für die Klasse 7 der Haupt-, Real- und Gesamtschule, das sich an Lernende mit geringeren literalen Ressourcen richtet. Der sogenannte Methodenkasten führt in die Gestaltung eines inneren Monologs ein und bietet dafür konkrete Anleitungen und Formulierungshilfen (vgl. Abb. 1).

Methode: Einen inneren Monolog verfassen

Ein innerer Monolog ist ein **stummes Selbstgespräch** einer **Figur** in einer bestimmten **Situation**.

- Lest den **Ausgangstext** genau. Achtet auf Textstellen, an denen die **Gedanken und Gefühle der Figur** deutlich werden und an denen **andere Figuren** zur Figur sprechen.
- Stellt euch vor, ihr seid die Figur. Notiert: Was denkt und fühlt ihr in dieser Situation?

- Beschreibt zuerst die **Situation**, in der sich die Figur befindet, z. B.: *Jetzt sitze ich hier mit Pandora und Ashley in dieser kalten, dunklen Gruft.*
- Gebt dann die **Gedanken und Gefühle der Figur** in dieser Situation wieder, z. B.: *Ich ärgere mich so, dass ich auf Philby reingefallen bin. Wie hätte ich wissen sollen, dass ... ?*
- Verwendet Fragen, Ausrufe (Interjektionen) und unvollständige Sätze (Ellipsen), um die Gedanken der Figur zu formulieren, z. B.: *Oh, was soll ich bloß tun? Nein! Nicht aufgeben.*
- Schreibt in der **Ich-Form** im **Präsens**. Verwendet eine **Sprache, die zur Figur passt**.

Abb. 1: Methodenkasten „Einen inneren Monolog verfassen“
(Wagener & Langner, 2022, S. 101)

Die methodischen Hinweise zielen grundsätzlich auf eine subjektive Auseinandersetzung mit Literatur. Durch die Perspektivübernahme und die Darstellung innerer Vorgänge in der Ich-Form wird eine rezeptionsästhetisch fundierte Nähe zur literarischen Figur ermöglicht, die über ein bloßes Nacherzählen hinausgeht. Gleichzeitig begrenzen umfangreiche Vorgaben die gestalterische Freiheit. Vorgegebene sprachliche Muster lenken die individuelle Ausdrucksweise in standardisierte Bahnen. Zudem fehlt eine explizite Phase der Reflexion, in der die eigene Gestaltung hinsichtlich ihrer Wirkung oder ihres Bezugs zum Ursprungstext befragt wird.

Das Beispiel verdeutlicht ein grundlegendes Spannungsverhältnis. Einerseits soll subjektive Aneignung angeregt werden, andererseits wird sie durch methodische Kontrolle eingeschränkt. Die Offenheit, die dem Konzept ursprünglich eingeschrieben ist, wird dadurch zugunsten standardisierter Bearbeitungsformen und ergebnisorientierter Aufgabenformate zurückgedrängt (vgl. Heiser, 2024, S. 480). Im Kontext von LLMs, die sprachliche Muster automatisiert reproduzieren, verschärft sich dieses Spannungsverhältnis weiter. Werden Verfahren des HPU nicht auf individuelle Deutung und ästhetische Auseinandersetzung hin geöffnet, sondern in Aufgabenformate überführt, die die bloße Reproduktion erwartbarer Textmuster einfordern, kommt es zu einer Algorithmisierung des Lernens: Offene

Verfahren werden in schematische Routinen überführt, deren Bearbeitung weder Subjektivität noch ästhetische Erfahrung ermöglicht. An die Stelle individueller Bedeutsamkeit tritt die Einübung konformer Lösungen. Ketzerisch formuliert ließe sich feststellen, dass sich solche Aufgaben eher für die automatisierte Bearbeitung durch LLMs als für individuelle Deutung anbieten.

3 Bedingungen literarischen Lernens im Kontext generativer KI

Aktuelle literaturdidaktische Debatten rücken verstärkt die Frage in den Fokus, wie literarisches Lernen unter heutigen Bedingungen für alle Lernenden ermöglicht werden kann. Es scheint vielen Lernenden außerhalb des Unterrichts an einer systematischen Begegnung mit Literatur zu fehlen. Der Literaturunterricht erweist sich als zentraler Ort literarischer Sozialisation, dessen Aufgabe es sein muss, nicht lediglich Texte zugänglich zu machen, sondern Bedingungen zu schaffen, unter denen literarische Erfahrung subjektiv bedeutsam werden kann (vgl. Susteck & Stetter, 2025).

In der Auseinandersetzung mit literarischen Texten gewinnt die Kategorie Beteiligung besondere Relevanz (vgl. Rosebrock, 2012, S. 5). Rosebrock (2019) versteht darunter keine instrumentell-didaktische Maßnahme zur Lernmotivation, sondern eine Form ästhetisch-kultureller Teilhabe, die auf der Erfahrung eigener Wahrnehmung und Initiative im Rezeptionsakt beruht. Leser:innen treten dabei in ein Verhältnis zum Text, das über die kognitive Erschließung hinausgeht. Sie verknüpfen das im Text Dargestellte mit ihrem Selbstkonzept und erfahren sich dabei als handelnd und wirksam innerhalb eines ästhetischen Bedeutungszusammenhangs. Beteiligung markiert damit jene Schwelle, an der literarische Texte nicht nur verstanden, sondern als persönlich bedeutsam erfahren werden. Sie formuliert pointiert, dass personale Beteiligung „nicht einen verschwommenen Begriff des Intimen oder Authentischen“ meine, sondern „bedeutet, sich als Zentrum eigener Wahrnehmung und Initiative im Rezeptionsakt zu erfahren“ (Rosebrock, 2019, S. 35).

Diese rezeptionsästhetische Perspektive lässt sich durch embodiment-theoretische Perspektiven erweitern, die die körperliche Dimension literarischer Sinnbildung hervorheben. Bertschi-Kaufmann et al.

(2016) betonen, dass das Lesen kein rein geistiger Vorgang ist, sondern ein leiblich-affektiver Vollzug, bei dem kognitive, emotionale und sensorische Dimensionen untrennbar miteinander verschränkt sind. Literarische Erfahrung wird also als ein Geschehen verstanden, das den Körper als Resonanzraum einbezieht. Empfindungen wie Spannung, Unruhe oder affektive Imagination sind dabei keine bloßen Begleiterscheinungen, sondern konstitutive Bestandteile des ästhetischen Erlebens. Beteiligung vollzieht sich insofern nicht nur auf der Ebene kognitiver Erschließung, sondern wesentlich über körperlich-affektive Resonanz (vgl. Bertschi-Kaufmann et al., 2016, S. 128–134).

Odendahl (2020) verfolgt eine ähnliche Perspektive und erweitert die Diskussion um körperlich-affektive Dimensionen literarischer Erfahrung. Während Rosebrock Beteiligung als subjektive Selbstverortung im Rezeptionsakt beschreibt, versteht Odendahl sie als leiblich-affektiven Vollzug, der der Bedeutungsbildung selbst zugrunde liegt. Literarisches Verstehen beginnt für ihn dort, wo der Text den Leser körperlich und emotional berührt. Odendahl liefert damit keine Gegenposition, sondern eine anthropologische Vertiefung des Beteiligungsbegriffs. Er beschreibt jene elementare Dimension, in der ästhetische Teilhabe ihren Ursprung hat. Verstehen erscheint also nicht als nachträgliche kognitive Deutung, sondern als Prozess, der im leiblichen Spüren, in emotionalen Resonanzen und in der körperlichen Erfahrung des Lesens grundgelegt ist (vgl. Odendahl, 2020, S. 488–493).

In der ursprünglichen Idee des HPU nach Haas ist das skizzierte Konzept von Beteiligung angelegt (vgl. Haas, 2004, S. 92–93). Die in Abschnitt 2 dargestellte Algorithmisierung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben bedeutet jedoch schon eine Abschwächung. Was folgt aber vor diesem Hintergrund aus der Tatsache, dass KI den Prozess der Textgenerierung übernehmen kann?

Führer (2025) beschreibt LLMs als potenzielle Krisenfaktoren für den Literaturunterricht, da sie eine „Wahrnehmung zweiten Grades“ erzeugen, in der algorithmisch generierte Texte die subjektiv-sinnliche Lektüreerfahrung verdrängen (vgl. Führer, 2025, S. 160). Damit verbunden sei eine kreative und epistemische Passivierung, die

nicht nur individuelles Denken, sondern auch kollektive Aushandlungsprozesse im Klassenzimmer unterminieren könne. Literaturunterricht verliere in diesem Szenario seine Funktion als sozialer Erfahrungsraum, wenn Resonanz durch Reproduktion, Urteilskraft durch Automatisierung ersetzt werde (vgl. Führer, 2025, S. 163–165).

Führers Kritik lässt sich durch philosophisch-ethische Überlegungen stützen, wie sie u. a. Spiekermann (2021) formuliert hat. Spiekermann verweist auf die strukturellen Grenzen Künstlicher Intelligenz und argumentiert, dass menschliche Intelligenz nicht auf isolierter Informationsverarbeitung beruht, sondern auf Resonanz, leiblich-sinnlicher Weltbeziehung und sozialer Eingebundenheit. Intelligenz ist, so Spiekermann, ein relationaler Akt, der von Verantwortung, Mitgefühl und einem Bewusstsein für Alterität geprägt ist. KI-Systemen hingegen fehlt diese Dimension geteilter Bedeutung. Sie können zwar Sprache simulieren, aber keine Erfahrung teilen (vgl. Spiekermann, 2021, S. 840–845). Spiekermanns Überlegungen bieten eine theoretische Folie für Führers Mahnung, den Literaturunterricht als Raum ästhetischer, sozialer und epistemischer Selbstvergewisserung zu bewahren, deren besondere Plausibilität dadurch gewinnt, dass hier ein Bildungsraum erhalten bleibt, in dem Sinn aus subjektiver Erfahrung und sozialer Resonanz hervorgebracht wird.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, einen Unterricht zu gestalten, der KI-freie Räume schafft und so auch den Lernenden mit geringen sprachlichen Ressourcen Beteiligung ermöglicht. Das bedeutet, zum Ursprung des HPU zurückzukehren. Im Folgenden soll ein HPU skizziert werden, der diese Anforderungen erfüllt. Im Anschluss an das Konzept von Haas (2004) werden die folgenden Überlegungen auf einen HPU bezogen, der insbesondere Lernende mit geringen sprachlichen Ressourcen und geringer literarischer Erfahrung adressiert. Ziel ist es, ihnen Literatur nicht als bloßen schulischen Pflichtgegenstand, sondern als kognitiv und emotional bedeutsames Erfahrungsfeld zu eröffnen (vgl. Haas, 2004, S. 92–93). Dieses Verständnis wird hier weitergeführt, indem Lernende durch Materialisieren und Kuratieren Ausdrucksformen entwickeln, die ihnen subjektive Beteiligung ermöglichen, individuelle Lektüreerfahrungen

sichtbar werden und in gemeinschaftlichen Aushandlungsprozessen reflektiert werden können.

4 Materialisieren und Kuratieren

4.1 Materialisieren

Das Materialisieren konkretisiert didaktisch die Perspektiven von Rosebrock (2019), Bertschi-Kaufmann (2016) und Odendahl (2020), die literarisches Verstehen als körperlich, affektiv und subjektiv fundiert beschreiben. Aufbauend auf Rosebrocks (2019) Verständnis von subjektiver Beteiligung als dem Erleben des eigenen Selbst als Zentrum von Wahrnehmung und Initiative im Rezeptionsakt sowie auf den von Bertschi-Kaufmann et al. (2016) beschriebenen Zusammenhängen zwischen kognitiven, emotionalen und sensorischen Leseprozessen zeigt Odendahl (2020), dass literarische Bedeutung dort entsteht, wo Texte Resonanzen im Körper und in der Emotion auslösen. Diese unterschiedlichen Zugänge lassen sich gemeinsam als theoretische Folie für das Verfahren des Materialisierens lesen, das solche Resonanzen in eine handlungsorientierte Form überführt.

Mit dem Begriff „Materialisieren“ soll ein Prozess bezeichnet werden, in dem Lernende ihre leiblichen-affektiven Resonanzen auf einen literarischen Text wie Spannung, Irritation oder Empathie sowohl für sich selbst als auch für andere durch die Auswahl eines zu ihrer Empfindung passenden Gegenstands sichtbar machen. Diese Form repräsentiert kein Gefühl im eigentlichen Sinne, sondern macht erfahrbar, wie sich eine Leseerfahrung anfühlen kann und welche Bedeutungsqualitäten sie für die Lernenden besitzt. Auf diese Weise werden die Empfindungen der Lernenden in eine ästhetisch-performative Praxis eingebettet, die es ermöglicht, zunächst Unbestimmtes wahrzunehmen, in Beziehung zu setzen und anschließend zu verbalisieren. Lernende mit wenig literarischer Erfahrung können dadurch ein Bewusstsein für ihre eigenen körperlich-affektiven Resonanzen beim Lesen literarischer Texte entwickeln und sich selbst als Beteiligte erfahren.

Das Materialisieren richtet sich ebenfalls an Lernende mit begrenzten sprachlichen Ressourcen sowie geringer Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten und setzt auf einer anderen Ebene an.

Während es bei Haas das Ziel ist, durch den HPU eine tragfähige Beziehung zur Literatur zu ermöglichen, indem Lernende sich selbst als im Umgang mit Texten handelnde Subjekte erfahren und dies als persönlich bedeutsam erleben (vgl. Haas, 2004, S. 101–102), bietet das Materialisieren Lernenden zunächst die Möglichkeit, ihre emotionalen Reaktionen auf literarische Texte wahrzunehmen und zu verbalisieren. Auf diese Weise erfahren sie, dass sie beim Lesen literarischer Texte beteiligt sein können (und dürfen).

Auch wenn Verfahren, in denen Gegenstände als Ausdruck des Textverstehens genutzt werden, nicht neu sind, verfolgt das Materialisieren einen eigenständigen didaktischen Ansatz. Die Lesekiste nach Knobloch (1999) zeigt, dass Gegenstände individuelle Deutungen ermöglichen können (vgl. bspw. Hintz, 2010). Beim Materialisieren liegt der Fokus jedoch nicht auf der Veranschaulichung von Textinhalten, sondern auf der Erkundung individueller körperlich-affektiver Resonanzen. Der Gegenstand fungiert hier nicht als Abbild des Textes, sondern als Spur der leiblich-affektiven Begegnung mit ihm. Um diese Spuren im Unterricht fruchtbar zu machen, bedarf es der Verbalisierung im Gespräch.

Durch das Materialisieren können für die Lernenden buchstäblich jene „Haltepunkte fürs Nachdenken“ im Gespräch über einen literarischen Text entstehen, die Spinner (2013) als Momente beschreibt, in denen Wahrnehmung, Empfindung und Reflexion miteinander in Beziehung treten (vgl. Spinner, 2013, S. 64). Indem die Lernenden ihre gewählten Gegenstände erläutern, machen sie Momente ihrer eigenen Beteiligung sichtbar, in denen das, was während oder nach der Lektüre zunächst flüchtig oder schwer fassbar war, in eine konkrete, greifbare Form übersetzt wird. Das Materialisieren eröffnet Möglichkeiten für sprachliche Auseinandersetzung über die gewählten Gegenstände und ihre Bedeutung in Bezug zum literarischen Text.

Aufbauend auf den zuvor dargestellten konzeptionellen Darlegungen soll im Folgenden das Verfahren des Materialisierens anhand eines Unterrichtsbeispiels illustriert werden. Ziel ist es zu zeigen, wie die zuvor erläuterten Einsichten in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. Für diese Illustration wurde die Erzählung *Unsere Expedition* von Shaun Tan (2008; 2020) ausgewählt. Der Text erzählt

in Rückblende von zwei Brüdern, die sich über eine vermeintlich fehlende Seite in einem Straßenverzeichnis streiten und daraufhin eine „wissenschaftliche Expedition“ in die Vorstadt unternehmen, um das Rätsel zu klären. Der Text folgt ihrer Suche nach Orientierung in einer zunehmend gleichförmigen, austauschbaren Umgebung, bis die Expedition in einer leisen Erkenntnis des Stillstands endet. Was als kindlich-naiver Entdeckerdrang beginnt, wandelt sich im Verlauf der Erzählung in ein Gefühl von Monotonie, Orientierungslosigkeit und Nachdenklichkeit. Die Brüder durchqueren gleichförmige Straßen und Siedlungen, bis sie am Ende feststellen, dass ihre Suche weder ein Ziel noch eine eindeutige Auflösung hat. Tans Erzählung verbindet eine zugängliche Handlung mit atmosphärisch dichten Bedeutungsebenen. Themen wie Aufbruch, Wiederholung, Fremdheit und Sinn-suche eröffnen vielfältige Resonanzräume.

Während der Lektüre lesen die Lernenden den Text zunächst aufmerksam, begleitet von der Aufforderung, auf ihre Empfindungen beim Lesen zu achten. Nach der Lektüre wählen sie Gegenstände aus, mit denen sie ihre körperlich-affektive Resonanz auf den Text materiell sichtbar machen. Die Auswahl kann sowohl auf Alltagsgegenständen basieren, die die Lernenden bei sich tragen oder regelmäßig nutzen, als auch auf Materialien, die im Klassenraum vorhanden sind. Ein Rucksack kann beispielsweise das Gefühl des Suchens und der Orientierungslosigkeit ausdrücken, weil man selbst schon einmal erlebt hat, sich während eines Ausflugs mit den Geschwistern zu verirren. Ein Globus kann gewählt werden, wenn die Frage nach dem Ende der Welt als gleichermaßen spannend und beunruhigend empfunden wird. Eine leere Schachtel kann wiederum anzeigen, dass die Monotonie der beschriebenen Landschaft ein Gefühl von Leere und Bedrücktheit hervorgerufen hat. Um den Lernenden Sicherheit zu geben, kann die Lehrkraft anhand eines Gegenstandes, der ihre Resonanz auf den Text ausdrückt, die Vorgehensweise modellieren.

Im anschließenden Gespräch versprachlichen die Lernenden anhand ihres Gegenstandes ihre Leseerfahrungen und vergleichen sie. Leitfragen wie „Wie drückt dieser Gegenstand aus, was du beim Lesen des Textes empfunden hast?“ können die Lernenden unterstützen. Im

Austausch über die ausgewählten Objekte werden unterschiedliche Resonanzen sichtbar und nachvollziehbar.

4.2 Kuratieren

Das Kuratieren erweitert das Materialisieren, indem individuelle Resonanzen in einen gemeinsamen Gestaltungsprozess integriert werden. Dabei werden Konzepte aus Museologie und Museumspädagogik für den Literaturunterricht adaptiert. In ästhetischen Arrangements kann, wie Finckh (2011) beschreibt, Bedeutung durch Sichtbarkeit und Anordnung vermittelt werden, ohne dass Sprache die einzige Ausdrucksform ist (vgl. Finckh, 2011, S. 212). Wie Hübscher und Neuendank (2024) herausstellen, ist Kuratieren keine bloße Addition von Objekten, sondern eine partizipative Praxis, in der Bedeutungen im Prozess des Zeigens und Wahrnehmens erzeugt werden (Hübscher & Neuendank, 2024, S. 279–280). Als intersubjektiver Vorgang beruht sie auf Austausch und Aushandlung und bindet Lernende in eine Gemeinschaft ein, deren Ziel es ist, „Bedeutung im Austausch zu erzeugen“ (Hübscher & Neuendank, 2024, S. 281). Auf diese Weise stellen die Lernenden ihre individuellen Resonanzen im Literaturunterricht handelnd dar und bringen sie in einen sozialen Wahrnehmungsraum ein, in dem sie gemeinsam diskutiert und reflektiert werden können. Damit knüpft das Kuratieren an das Konzept des HPU nach Haas an, da es den Lernenden eine sprachliche Auseinandersetzung mit dem literarischen Text ermöglicht, reduziert dabei jedoch den Umfang der sprachlichen Produkte, um die Zugänglichkeit für Lernende mit begrenzten sprachlichen Ressourcen und geringer literarischer Erfahrung zu sichern und das Ziel der Beteiligung nicht durch unnötige Hürden zu gefährden (vgl. Haas, 2004, S. 92).

Die Umsetzung dieses Ansatzes in der Unterrichtspraxis lässt sich exemplarisch an der Erzählung *Unsere Expedition* von Shaun Tan veranschaulichen. Die Lernenden entwickeln aus den gewählten Gegenständen eine Ausstellung. Die entstehenden Arrangements sind nicht als Ausstellung im repräsentativen Sinn gedacht, sondern als gemeinsamer Wahrnehmungsraum innerhalb der Schule. Andere Lerngruppen können einbezogen werden, sodass sich der Kreis der Beteiligten über die eigene Klasse hinaus erweitert. So entsteht ein geteilter

Gestaltungsprozess, in dem individuelle Formen der Wahrnehmung und Bezugnahme sichtbar werden, ohne dass der geschützte Rahmen verloren geht. Begleitende Texte fungieren dabei als kuratorische Kommentare, in denen Auswahl oder auch die Anordnung erklärt werden. Sie ordnen die Gegenstände derart an, sodass die Beziehungen zwischen ihnen und den ausgewählten Textstellen oder eigenen Notizen erkennbar werden. Sie können selbst entscheiden, welche Anordnung am besten ihre Leseerfahrungen widerspiegelt: Die Objekte können chronologisch dem Verlauf der Handlung folgen. So könnten Lernende beispielsweise einen Rucksack zu Beginn der Ausstellung platzieren und diesen mit der Notiz versehen: „Aufbrechen, ohne zu wissen wohin.“ Eine leere Pappschachtel könnte in der Mitte mit dem Kommentar versehen werden: „Alles sieht gleich aus. Es wirkt langweilig, aber auch bedrückend.“ Eine Weltkugel am Ende könnte durch die Frage ergänzt werden: „Wo endet denn eigentlich die Welt?“. Oder sie können die Gegenstände so gruppieren, dass ähnliche Resonanzen zusammengeführt werden oder sie um bestimmte Textstellen anordnen, die für die Lernenden besonders bedeutungsvoll sind. Für diese Textstelle aus Shaun Tans *Unsere Expedition* könnte die Anordnung der Gegenstände beispielhaft wie folgt gestaltet sein:

„Es folgte ein Wortwechsel: »Das stimmt« — »nein« — »doch« — »nein« — »doch« — »nein« — ein Pingpong-Mantra beim Abendessen, beim Computerspielen, beim Zähneputzen und auch als wir hellwach in den Betten lagen und durch die dünne Trennwand zwischen unseren Zimmern riefen, bis Dad sauer wurde und sagte, wir sollten damit aufhören.“ (Tan, 2020, S. 87)

Ein Stift in witziger Form könnte direkt an dieser Textstelle platziert werden, da die Lernenden beim Lesen selbst gelächelt haben und so ihre eigene komische Reaktion auf die Szene sichtbar machen. Sie könnten kommentieren: „Ich habe den Stift gewählt, weil ich diese Szene zwischen den Brüdern lustig fand.“ Ein zusammengedrücktes Papier könnte daneben oder leicht versetzt positioniert werden, um die Gereiztheit oder Frustration auszudrücken, die die Lernenden empfunden haben, begleitet von einem möglichen Kommentar wie: „Dieses Papier drückt aus, wie gereizt oder frustriert ich mich beim

Lesen gefühlt habe. Das Hin- und Her im Streit der Brüder wirkte auf mich nervig.“ Ein Gummiband könnte zwischen diesen beiden Gegenständen angeordnet werden, um die eigene Empathie mit den Geschwistern für ihr Hin und Her zu zeigen; die Lernenden könnten dazu formulieren: „Das Gummiband symbolisiert, dass ich mit den Geschwistern mitgeföhlt habe und verdeutlicht, dass ich ihre Art zu streiten gut nachvollziehen konnte.“

Die Lernenden können die Gegenstände so arrangieren, dass die Beziehungen zwischen den Reaktionen erkennbar werden, beispielsweise nebeneinander, um vergleichbare Geföhle zu verdeutlichen, oder leicht versetzt, um die Abfolge der Erlebnisse und die Intensität der Resonanzen sichtbar zu machen. Durch diese Anordnung zeigen sie, welche Momente oder Passagen des Textes in ihnen Resonanz ausgelöst haben und wie sie ihre individuellen Leseerfahrungen miteinander in Beziehung setzen. Um den Prozess des Kuratierens zu strukturieren, kann er in aufeinander aufbauende Phasen gegliedert werden. Die folgende Übersicht (vgl. Tab. 1) zeigt zentrale Schritte, Ziele und mögliche Arbeitsimpulse, die Lehrkräfte zur Unterstützung des Prozesses einsetzen können.

Phase	Ziel	Impulse für Lernende
Auswahl	individuelle Resonanzen bündeln und eine gemeinsame kuratorische Idee entwickeln	• Wählt gemeinsam aus, welche Gegenstände ihr zeigen wollt, und überlegt dabei, welche Textstellen im Text diese Resonanzen ausgelöst haben. • Diskutiert gemeinsam: Wie hängen die Gegenstände untereinander zusammen? Welche Beziehung spiegelt sich zum Text wider? Wie könnt ihr eine Anordnung der Gegenstände und Textstellen so gestalten, dass dies sichtbar wird?

Phase	Ziel	Impulse für Lernende
Anordnung	Beziehungen zwischen Objekten räumlich erfahrbar machen	• Probiert unterschiedliche Positionen der Gegenstände im Raum aus: auf Tischen, dem Boden oder an der Wand. Überlegt gemeinsam: Welche Objekte gehören zusammen? Wo soll man zuerst hinschauen? Welche stehen für sich allein?
Kommentierung	kuratorische Entscheidungen erklären und kontextualisieren	• Formuliert kurze Texte zu euren Gegenständen, z. B.: „Das steht für ...“, „Ich verbinde damit ...“, „Mich erinnert das an ...“. Plant gemeinsam, wie ihr die Texte den Besuchern präsentieren wollt, sodass Zusammenhänge zwischen den Objekten und euren Eindrücken erkennbar werden.
Präsentation	persönliche Leseerfahrungen sichtbar machen und im Austausch reflektieren	• Führt durch eure Ausstellung und erklärt eure Gestaltung. • Achtet auf die Reaktionen der anderen und spricht mit ihnen darüber.
Reflexion	gemeinsam die Erfahrungen und Erkenntnisse reflektieren	• Sprecht gemeinsam darüber, was ihr entdeckt habt und was euch überrascht hat. • Überlegt: Welche Momente oder Eindrücke sind euch beim Austausch besonders aufgefallen? Welche Ideen oder Themen möchtet ihr im Text weiterverfolgen?

Tab. 1: Übersicht über die Phasen des Kuratierens

Die während der gemeinsamen Reflexion gewonnenen Einsichten lassen sich im weiteren Verlauf für eine erneute Textbegegnung fruchtbar machen.

5 Kuratieren mit KI

Darüber hinaus eröffnet das Kuratieren die Möglichkeit, eine reflektierte Nutzung von KI anzuleiten, in der KI als Werkzeug fungiert, ohne der Beteiligung im Wege zu stehen, wie z. B. zur sprachlichen Präzisierung und Erklärung kuratorischer Entscheidungen.

Führer und Nix (2023) zeigen in einer Studie zum Lesen mit ChatGPT im Literaturunterricht der Oberstufe, dass ein lernförderlicher Umgang mit LLMs neben Vertrautheit mit der Anwendung auch hohe literale Kompetenzen voraussetzt (Führer & Nix, 2023, S. 362–363). Eine Begrenzung in Umfang und Zielsetzung ermöglicht es insbesondere Lernenden mit geringeren Kompetenzen, LLMs nicht als abstraktes oder überforderndes Werkzeug zu erleben, sondern als Hilfsmittel innerhalb eines klar definierten Arbeitsprozesses. In diesem Zusammenhang ist das von Steinhoff (2025) beschriebene Modell des *Writing Tutors* anschlussfähig. Es beschreibt eine Form koaktiven Arbeitens, in der Lernende in allen Phasen des Schreibprozesses aktiv bleiben, während LLMs in der Formulierungs- und Überarbeitungsphase unterstützend genutzt werden. Die Verantwortung für Inhalt und Gestaltung verbleibt dabei bei den Lernenden, sodass auch schwächere Lernende gezielte Hilfestellungen erhalten können (Steinhoff, 2025, S. 94–95). Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, den Einsatz von LLMs didaktisch zu rahmen, das Maß an Zusammenarbeit zu steuern und die Lernenden in einer reflektierten Auseinandersetzung mit generierten Textvorschlägen zu begleiten (vgl. Führer & Nix, 2023, S. 363). Magirius et al. (2024) weisen darauf hin, dass gerade schwächere Lernende durch eine unreflektierte Nutzung von KI schnell überfordert werden und literarische Lernprozesse dadurch auf bloße Problemlösungsstrategien reduziert werden können (Magirius et al., 2024, S. 19). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, KI-gestützte Verfahren nicht nur zuzulassen, sondern sie durch vorbereitete Impulse, modellhafte Schreibanlässe oder gestufte Unterstützungsangebote gezielt zu gestalten.

Zur didaktischen Rahmung gehört außerdem, in den vorgelagerten Phasen der Textbegegnung und des Materialisierens KI-freie Lese- und Denkräume zu schaffen. Gerade in diesen Phasen ist es bedeutsam, dass Lernende sich zunächst unbeeinflusst und eigenständig mit dem Text auseinandersetzen, beispielsweise durch analoge Skizzen, handschriftliche Notizen oder schriftliche Zugänge auf Papier. Solche physischen Denkflächen, wie sie auch Magirius und Steinmetz (2025) beschreiben, stärken das Vertrauen in die eigene Wahrnehmung des literarischen Textes und schaffen eine Grundlage für die spätere Arbeit mit KI (Magirius & Steinmetz, 2025, S. 46). Wie sich eine solche reflektierte Integration von KI im Kuratieren konkret gestalten lässt, soll die folgende Beispielaufgabe zeigen. Sie verdeutlicht, wie digitale Unterstützung auf die sprachliche Ausformulierung begrenzt werden kann, ohne den gestalterischen Eigenanteil der Lernenden zu unterlaufen. Die Aufgabe lautet: „Formuliert in drei Sätzen, warum euer gewählter Gegenstand eure emotionale Reaktion auf Shaun Tans *Unsere Expedition* ausdrückt. Achtet darauf, dass eure Begründung für Außenstehende verständlich bleibt.“ Nachdem die Lernenden ihren eigenen Entwurf verfasst haben, können sie das KI-System gezielt einsetzen, um sprachliche Präzision und Verständlichkeit zu überprüfen, etwa mit der Aufforderung: „Schlage vor, wie dieser Text sprachlich klarer und präziser formuliert werden könnte, ohne den Inhalt zu verändern.“

Das Modell liefert daraufhin alternative Vorschläge für Wortwahl und Satzstruktur. Die Lernenden vergleichen diese Varianten, diskutieren Unterschiede in Ton und Verständlichkeit und entscheiden, welche Formulierungen sie übernehmen oder verwerfen möchten. Auf diese Weise wird KI als Werkzeug zur sprachlichen Schärfung und Reflexion genutzt. Besonders Lernende mit geringerer Sprachsicherheit profitieren davon, da sie lernen, ihre Wahrnehmungen sprachlich präziser auszudrücken und ihre individuelle Resonanz auf den literarischen Text nachvollziehbar zu kommunizieren.

6 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass Verfahren wie das Materialisieren und Kuratieren insbesondere Lernenden mit geringeren sprachlichen

Ressourcen und geringer Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten neue Zugänge eröffnen können. Sie unterstützen die Lernenden dabei, literarische Texte über ihre körperlich-affektive Resonanz zu erschließen und ihre Eindrücke anschließend in der Gemeinschaft sprachlich zu verhandeln.

LLMs können solche gestalterischen Prozesse punktuell unterstützen, etwa bei der sprachlichen Ausformulierung von Ausstellungstexten oder beim Erproben alternativer Formulierungen während des Kuratierens. Ihre Nutzung setzt jedoch eine sorgfältige didaktische Rahmung voraus. Entscheidend ist, dass Lernende in ihrer Fähigkeit gestärkt werden, eigene Resonanzen sichtbar zu machen und ihre Erfahrungen mit dem Text selbstständig zu gestalten, statt nur vorgegebene Formulierungen zu übernehmen.

Wenn Lernende im Literaturunterricht zu einem verantwortlichen Umgang mit generativer KI befähigt werden sollen, kann sich diese Verantwortung nicht nur auf den Umgang mit der Technik selbst beschränken. Sie setzt Lernräume voraus, in denen Lernende auch jenseits des KI-Einsatzes Verantwortung übernehmen können, indem sie an der Auswahl literarischer Texte beteiligt sind, eigene Zugänge entwickeln und mitentscheiden, in welcher Form sie ihre Auseinandersetzung gestalten. Nur in einem solchen Literaturunterricht, der Freiräume eröffnet und Partizipation strukturell verankert, kann der reflektierte Einsatz von KI als Teil eines umfassenderen Verständnisses selbstbestimmten Lernens wirksam werden. Wie Andresen (1992) gezeigt hat, können gerade in Momenten eigener Auswahl von Texten unerwartete Begegnungen entstehen (vgl. Andresen, 1992, S. 11). Damit würde zugleich das anthropologische Grundprinzip des HPU nach Haas fortgeführt, das auf „die Ermöglichung von Sprache, die Ermutigung zu Sprache und die Öffnung des Zugangs zu Texten (als gestalteter Sprache)“ zielt, indem alle Lernenden aktiv eingebunden werden (vgl. Haas, 2004, S. 102).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Tan, S. (2020). Unsere Expedition. In *Geschichten aus der Vorstadt des Universums* (S. 84–89). Aladin Verlag.

Sekundärliteratur

Andresen, U. (1992). *Versteh mich nicht so schnell: Gedichte lesen mit Kindern*. Beltz.

Bertschi-Kaufmann, A., Graber, T., & Manetsch, C. (2016). Lesen, Körperlichkeit und der handelnde Umgang mit Texten (auf der Sekundarstufe I). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(1), 127–142.

Finckh, G. (2011). Kuratieren. In V. Lewinski-Reuter & S. Lüddemann (Hrsg.), *Glossar Kulturmanagement*. (S. 212–217). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92073-3_26

Führer, C. (2025). ChatGPT als Krisenfaktor des Literaturunterrichts? Herausforderungen durch künstliche Intelligenz und die neue Bedeutung kollektiver literarischer Erfahrung. In J. Stetter & S. Susteck (Hrsg.), *Literaturunterricht und Krise. Aktuelle Herausforderungen in Welt und Fach* (Deutschdidaktik Bd. 5), (S. 155–169). J. B. Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-70683-1_8

Führer, C., & Nix, D. (2023). Anschlusskommunikationen mit ChatGPT – Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *leseforum.ch*, 3, 1–22. <https://doi.org/10.58098/lffl/2023/3/805>

Haas, G. (2004). Anthropologisch-pädagogische Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In W. Schlotthaus & J. Stückrath (Hrsg.), *Zeitzeugen der Deutschdidaktik* (S. 91–103). Schneider Verlag Hohengehren.

Haas, G. (2009). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe* (8. Aufl.). Friedrich.

Heiser, I. (2024). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung: Eine kritische Revision* (Literatur – Medien – Didaktik, Bd. 6). Frank & Timme.

Hintz, I. (2010). Handlungs- und Produktionsorientierung – ein Modell für die Grundschule: Jutta Richter „Hinter dem Bahnhof liegt das Meer“ (Klasse 4). In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht, Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung – Exemplarische Unterrichtsmodelle* (DTP, Bd. 11/3), (S. 294–312). Schneider Verlag Hohengehren.

- Hübscher, S. & Neuendank, E. (2024). *doing [art] museum*: Machtkritische Reflexionen zum Verhältnis von kuratorischer und pädagogisch-wissenschaftlicher Praxis. BAuA/Professur für Museologie der Universität Würzburg/ Institut für Museumsforschung (Hrsg.), *Besser ausstellen!* (S. 277–284). transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839466834-019>
- Knobloch, J. (1999). Das Geheimnis der Lesekiste: Leseförderung in Schule und Bibliothek. *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 51(3), 151–157.
- Wagener, A., & Langner, M. (Hrsg.). (2022). *Deutschbuch. Differenzierende Ausgabe. Sprach- und Lesebuch: Schulbuch 7. Schuljahr* (1. Aufl.). Cornelsen Verlag.
- Magirius, M., & Steinmetz, M. (2025). Streitgespräche mit dem Meisterleser – Mit ChatGPT auf das Schreiben interpretierender Texte vorbereiten. *Praxis Deutsch*, 307, 44–49.
- Magirius, M., Hesse, F., Helm, G., & Scherf, D. (2024). KI im Literaturunterricht – Chancen und Herausforderungen zwei Jahre nach der Veröffentlichung von ChatGPT. *Der Deutschunterricht*, 5(24), 14–23.
- Odendahl, J. (2020). Embodied cognition, affects and language comprehension: Theoretical basis and (literary-)didactic perspectives of a physically-emotionally grounded model of understanding. *Phenomenology and Cognitive Sciences*, 20(3), 483–499.
<https://doi.org/10.1007/s11097-020-09684-0>
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum.ch – Zeitschrift für Literalität*, 3(3), 1–12. Verfügbar unter
https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2012_3_rosebrock.pdf
- Rosebrock, C. (2019). Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 24(46), 32–46. <https://doi.org/10.25656/01:21689>
- Spiekermann, S. (2021). Zum Unterschied zwischen künstlicher und menschlicher Intelligenz und den ethischen Implikationen der Verwechslung. In Mainzer, K. (Hrsg.) *Philosophisches Handbuch Künstliche Intelligenz. Springer Reference Geisteswissenschaften*. (S. 837–852) Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23715-8_35-1
- Spinner, K. H. (2002). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 247–257). dtv.
- Spinner, K. H. (2013). Gespräch über Literatur: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. In J. Kirschenmann et al. (Hrsg.), *Reden über Kunst*:

Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik (S. 63–72). Kopaed.

- Steinhoff, T. (2025). Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner: Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse. In C. Albrecht, J. Brüggemann, T. Kretschmann, C. Meier (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven* (Deutschdidaktik Bd. 4), (S. 85–99). J. B. Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-69640-8_7
- Susteck, S., & Perder, C. (2023). Schreiben durch Künstliche Intelligenz: ChatGPT und automatisierte Lyrikanalysen. *MiDU. Medien im Deutschunterricht*, 5(2), 1–20.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.0.2>
- Susteck, S. & Stetter, J (2025). Literaturunterricht in der Krise. Ein orientierender Rundgang. In J. Stetter & S. Susteck (Hrsg.), *Literaturunterricht und Krise. Aktuelle Herausforderungen in Welt und Fach* (Deutschdidaktik Bd. 5), (S. 1–36). J. B. Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-70683-1_1
- Zabka, T. (2015). Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 20(38), 136–150. <https://doi.org/10.25656/01:17149>

Abschnitt 4: Lernende

Digitale und literarische Kompetenzen im Umgang mit KI-generierter Literatur

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert KI-generierte Literatur als didaktischen Gegenstand und unterscheidet zwischen selbstreflexiven Formen, die ihre Technizität ausstellen, und mimetischen, die menschliche Autorschaft simulieren. Unter Rückgriff auf das Modell der digitalen Text- und Kommunikationssouveränität (DiTeKoS) und das literarische Kompetenzmodell von Schilcher und Pissarek werden spezifische Anforderungen beider Formen an Lesende systematisch beschrieben.

Abstract

This article analyses AI-generated literature as a didactic object and distinguishes between self-reflective forms that exhibit their technical nature and mimetic forms that simulate human authorship. Drawing on the model of digital text and communication literacy (DiTeKoL) and the literary competence model of Schilcher and Pissarek, specific requirements of both forms on readers are systematically described.

1 Einleitung

„Human written“ steht auf dem Umschlag eines aktuellen Romans der britischen Autorin Sarah Hall (Spanoudi, 2025). Was lange als implizite Standarderwartung galt – dass literarische Texte von Men-

1 Dieser Beitrag steht in Zusammenhang mit dem Projekt ‚DigiNICs – Digital gestützte Networked Improvement Communities zur Stärkung digitaler Souveränität in den Fächern sprachlicher Bildung‘ (2023–2025, Förderkennzeichen 01JA23S05A; Projektleitung: Prof. Dr. Britta Viebrock & Prof. Dr. Johannes Mayer). Finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und gefördert durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ).

schen verfasst sind – wird nun zur ausgewiesenen Besonderheit. Die mögliche Beteiligung der Künstlichen Intelligenz an Schreibprozessen öffnet den Weg „zu einer neuen Erwartung, oder besser gesagt: einem neuen Zweifel“ (Bajohr, 2023b, S. 44). Die Herkunft eines Textes wird so zu einem relevanten Merkmal für seine Einordnung und Bewertung.

In der öffentlichen Debatte über KI-generierte Texte wird die Differenz zwischen ‚natürlichen‘ und ‚artifiziellen‘ Texten dabei selten pragmatisch beschrieben. Stattdessen dominieren affektgeladene Zuschreibungen: Sie gelten als „Fake-Bücher“ (NDR, 2025), als „phantasieloser Mainstream“ (Kullmann, 2025) oder als „inhaltsblind und verständnislos“ (Deutschlandfunk Kultur, 2025). Ihre ästhetische Qualität wird bestritten, ihr emotionales Potenzial verneint: „Gänsehaut kann KI nicht“ (Neuscheler, 2024). Dem steht ein implizites Ideal gegenüber: Literatur als menschengemachter Ausdruck menschlicher Erfahrung, Emotion und Empathie. Ob sich diese Differenz tatsächlich im Text oder nur in seiner Zuschreibung zeigt, bleibt meist unreflektiert.

Diese Diskussionen markieren eine Verschiebung, die auch literaturdidaktisch relevant ist. Wenn literarische Texte zunehmend unter Bedingungen entstehen, die menschliche Intentionalität zumindest partiell entkoppeln, stellt sich die Frage, wie der literarische Gegenstand sich verändert – und mit ihm die didaktischen Zugänge. Welche Texte gelten unter diesen Bedingungen als literarisch? (Wie) Verändert sich das literarische Lernen, wenn maschinelle Mitautorschaft nicht mehr auszuschließen ist?

Der vorliegende Beitrag nimmt diese Fragen im Horizont des literaturdidaktischen Kompetenzdiskurses auf. Ausgangspunkt ist ein Klärungsversuch, was unter KI-generierter Literatur verstanden werden kann. Dabei wird zunächst zwischen zwei Formen unterschieden: selbstreflexiver Literatur, die ihre maschinelle Herkunft offenlegt und zum Gegenstand ästhetischer Reflexion macht, und mimetischer Literatur, die menschliches Schreiben nachahmt und sich als konventionelles literarisches Produkt präsentiert (Führer, 2025). Beide Formen eröffnen unterschiedliche didaktische Anschlussmöglichkeiten: Während selbstreflexive Texte insbesondere Fragen nach Autorschaft,

Medialität und poetologischer Reflexion aufwerfen, gewinnt mimetische Literatur durch ihre Alltagsnähe und massenhafte Verbreitung an Bedeutung für Literaturunterricht. Um diese didaktische Relevanz systematisch zu erfassen, wird im Folgenden das Modell der digitalen Text- und Kommunikationssouveränität (Janßen & Viebrock, 2024) als Bezugsrahmen eingeführt. Entlang dreier Dimensionen – funktional, gegenstandsbezogen und kritisch – werden die damit verbundenen Kompetenzverschiebungen im Umgang mit Literatur entfaltet.

2 KI-generierte Literatur als literaturdidaktischer Gegenstand

2.1 Definitionsversuch

Wie schon die Bezeichnung nahelegt, beschreibt KI-generierte Literatur zunächst ganz allgemein literarische Texte, die unter Beteiligung Künstlicher Intelligenz entstanden sind. Wie genau KI in den Schreibprozess eingebunden ist, kann allerdings höchst unterschiedlich ausfallen. Ab wann ein Text nicht mehr als menschengeschrieben gilt, wird im öffentlichen Diskurs dabei anhand zweier Kriterien verhandelt: der Phase im Schreibprozess, in der KI zum Einsatz kommt, und des quantitativen Anteils generierter Passagen im Endtext.

Grundsätzlich kann KI in allen Phasen des literarischen Prozesses beteiligt sein: von der Ideenfindung und Konzeptualisierung über die Texterzeugung im engeren Sinne bis zur Überarbeitung und Revision (Becker, 2023). Im Diskurs zentriert sich die Kritik fast ausschließlich auf die ‚eigentliche‘ Textproduktion, die als genuin schöpferische Phase verstanden wird. Dass eine KI bei der Ideenentwicklung oder zur Rechtschreibkorrektur eingesetzt wird, scheint die Zuschreibung „menschengeschrieben“ hingegen kaum zu tangieren (The Authors Guild, 2025). Zugleich spielt der Umfang der Beteiligung eine Rolle, auch vor dem Hintergrund, dass eine vollständig autonome KI-Literaturproduktion derzeit nicht möglich ist – in allen Fällen ist eine menschliche Beteiligung durch Promptgestaltung, Auswahl, Redaktion oder Veröffentlichung erforderlich.

Beide Aspekte lassen sich an der Debatte um *Tokyo Sympathy Tower* veranschaulichen. Als die Autorin bei der Pressekonferenz zur Verleihung des Akutagawa-Preises im Januar 2024 erwähnte, dass sie beim Schreiben des Romans eine KI eingesetzt habe, wurden rasch

Stimmen laut, die darin eine Minderung ihrer künstlerischen Leistung sahen. Dabei wurde relativ schnell akzeptiert, dass die Autorin die KI in der Phase der Ideenfindung genutzt hatte. Für größere Irritation sorgte hingegen die Tatsache, dass auch Textpassagen direkt von der KI übernommen worden waren. Dieses Detail führte über Wochen zu Nachfragen über den tatsächlichen Umfang der maschinellen Beteiligung – obwohl es sich um lediglich rund fünf Prozent des Textes handelte, die im Roman zudem einer fiktionalen KI zugeschrieben wurden (Itakura, 2025).

Der Fokus auf die Textgenerierung sowie der Wunsch nach klarer Trennung menschlicher und maschineller Autorschaft erscheinen zu verkürzt. Im Rahmen dieses Beitrags wird daher eine pragmatische Minimaldefinition vorgeschlagen: Als KI-generierte Literatur werden Texte verstanden, in denen KI in substanziellem Umfang an der literarischen Hervorbringung beteiligt war – unabhängig davon, ob dies in der Ideenfindung, der Texterzeugung oder der Überarbeitung geschah. Der Begriff wird dabei nicht als Gegensatz zu „menschengeschriebenen“ verstanden, sondern vielmehr als funktionale Gattungsbezeichnung, die Überschneidungen mit anderen literarischen Formen zulässt.

Im Weiteren richtet sich der Blick darauf, in welchen literarischen Feldern generative Verfahren derzeit Anschluss finden und welche Erscheinungsformen dabei hervortreten. Unterschieden werden hierzu zwei idealtypische Modi: selbstreflexive KI-generierte Literatur, die ihre Technizität offenlegt und poetologisch reflektiert, und mimetische KI-generierte Literatur, die maschinelle Herkunft neutralisiert oder unsichtbar macht.

2.2 *Über die Technologie nachdenken: Selbstreflexive KI-generierte Literatur*

Selbstreflexive KI-generierte Literatur lässt sich an der Schnittstelle von digitaler, generativer und konzeptueller Literatur verorten (Becker, 2024). Diese Werke nehmen ihre technische Genese nicht nur hin, sondern machen sie selbst zum Gegenstand ästhetischer Reflexion (Bajohr & Roloff, 2024). Analog zur Konzeptkunst sind hier die dem Werk zugrundeliegende Idee und der Prozess der Hervorbringung ebenso bedeutsam wie das literarische Produkt selbst (Bajohr, 2016).

Die Tradition generativer Literatur, die „direkt aus der Ausführung von formalisierten, in Programmiersprachen niedergelegten Algorithmen hervor[geht]“ (Bajohr, 2024a, S. 6), wird durch die Nutzung neuronaler Netze in eine neue medientechnische Dimension überführt. Beispiele für diese literarische Form finden sich bislang überwiegend im englischsprachigen Raum. Einen systematischen Überblick bieten etwa Bajohr und Roloff (2024), allerdings sind neuere Werke angesichts der rasanten Entwicklung noch kaum berücksichtigt worden. In der deutschsprachigen Literatur sind insbesondere Projekte im Bereich der Lyrik oder Essayistik zu finden, doch es gibt auch Experimente mit längeren Formen, wie Hannes Bajohrs Roman *Berlin, Miami* (2023a). Im Folgenden werden drei Merkmale dieser Form erläutert: Transparenz der Verfahren, Modellabhängigkeit der Ästhetik und Autorschaftsreflexion.

Erstens zeichnet sich selbstreflexive KI-generierte Literatur durch die für digitale Literatur typische *Transparenzästhetik* (Bajohr, 2022) aus. Diese kommt auf unterschiedliche Weise zur Geltung: Zum einen wird der Einsatz von KI in Paratexten, Begleitmaterialien oder im Werk selbst explizit deklariert und dokumentiert. Zum anderen kommen, wo immer möglich, Open-Source-KI-Modelle zum Einsatz, die Modifikationen durch eigenes Training erlauben (Bajohr & Roloff, 2024; Catani, 2023). Ein prägnantes Beispiel hierfür ist Mattis Kuhns Projekt *Selbstgespräche mit einer KI* (2021): Hier wurden nicht nur die ‚Gespräche‘ selbst veröffentlicht, sondern auch das Handbuch, das den Entstehungsprozess dokumentiert und reflektiert, der zugrundeliegende Code und das für das Training verwendete Datenset. In Texten mit sowohl menschlichen als auch KI-generierten Anteilen schließt Transparenz die typografische Markierung der generierten Segmente ein, wie es etwa Jörg Piringer in *günstige intelligenz* (2022) praktiziert.

Zweitens ist die Werkästhetik stark vom technischen Entwicklungsstand der jeweils eingesetzten Modelle abhängig. Frühere Modelle ließen sich vor allem für kleinere Formen nutzen, in denen *Glitches*, also unerwartete Ergebnisse einer Fehlfunktion, als ästhetisches Prinzip für humoristische Brechung sorgten oder wie in lyrischen Texten Sprünge und Brüche produktiv toleriert wurden (Bajohr & Roloff,

2024; Catani, 2023). Mit dem Übergang zu großen Sprachmodellen verschieben sich die Möglichkeiten: So ergänzt Cosima Wolff (2023) ihr ursprünglich vor dem Erscheinen von ChatGPT verfasstes Werk um einen dialogischen Teil, der den Wandel der Modellgenerationen sichtbar macht. Auch längere kohärenzsimulierende Formen wie Bajohrs Roman *Berlin, Miami* werden dadurch überhaupt erst praktikabel. Glitches bleiben dabei präsent, verschieben sich jedoch auf höhere Ebenen – etwa auf semantische Inkonsistenzen oder die Fragilität erzählerischer Kohärenz. Auch die „unkontrollierbare[n] Contentpluralisierungen“ (Becker, 2024, S. 89) durch KI werden in einigen Werken zum ästhetischen Prinzip erhoben. So wird bei dem lyrischen Projekt *Gedichtgrube* (2021) von Lukas Diestel alle fünf Minuten ein neues Gedicht automatisiert und ungelesen auf der Website veröffentlicht – über 100.000 Gedichte pro Jahr.

Drittens zeigt sich selbstreflexive KI-generierte Literatur in einer expliziten Auseinandersetzung mit Fragen der Autorschaft (vgl. hierzu auch Richter, i. d. B.). Trotz des dominanten Anteils maschineller Textproduktion werden diese Werke in der Regel eindeutig einem menschlichen Autor oder einer Autorin zugeschrieben. Die KI fungiert als Werkzeug, nicht als gleichberechtigte/r Akteur:in. Eine Ausnahme stellt die Autorin Cosima Wolff dar, die in *Algorithmische Affären und Binärcodebekenntnisse oder Wie schaffen wir gemeinsam Text?* (2023) GPT-3 und EleutherAI auf dem Titelblatt explizit als Mitautor:innen nennt. Diese Zuschreibung hat eine hohe konzeptuelle Bedeutung für die zentrale Frage ihres Werkes: Wie schreibt man gemeinsam mit einer KI? Die Autorschaftsreflexion kann sowohl durch formale Rahmung als auch inhaltliche Verhandlungen realisiert werden. So wurden in der Anthologie *poesie.exe* (Navarro, 2020)² die Angaben zu Produktionsweisen der enthaltenen Gedichte bewusst nicht den einzelnen Werken zugeordnet, um eine Rezeptionshaltung offenzulegen, die ästhetische Urteile von Autorschaftswissen abhängig macht: „Wenn wir nicht wissen, von wem ein Text stammt, bewerten wir ihn dann anders? [...] In welcher Weise bestimmt unsere Erwartungshaltung unser Lesen?“ (Navarro, 2020, S. 11). In vielen

2 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Braun-Beneke und Glasenapp in diesem Sammelband.

Werken wird Selbstreflexion zum Thema – etwa als Untersuchung der wechselseitigen Einflüsse zwischen menschlicher und maschineller Autorschaft (Kuhn, 2021) oder als Reflexion der zukünftigen Implikationen maschineller Sprachproduktion (Piringer, 2022).

2.3 Simulation als Prinzip: Mimetische KI-generierte Literatur

Im Gegensatz zur selbstreflexiven KI-generierten Literatur, die den maschinellen Ursprung als ästhetisches Mittel nutzt, orientiert sich die zweite Form an einem mimetischen Ideal: KI soll so schreiben wie ein Mensch. Diese Texte präsentieren sich nicht als technologische Experimente, sondern als ‚konventionelle‘ literarische Produkte im Sinne der von Bajohr beschriebenen Standarderwartung: Sie sollen sich als Texte lesen, die „von einem Menschen stammen, der etwas sagen will“ (Bajohr, 2023b, S. 41). Der technische Entstehungsprozess dieser Werke – auch wenn er paratextuell mitunter angezeigt wird – soll gar nicht zur Geltung kommen. Diese Ausrichtung an menschlicher Autorschaft ist zugleich an die jeweilige Leistungsfähigkeit der verwendeten Sprachmodelle zurückgebunden: Erst die neuere Generation großer Sprachmodelle – etwa GPT-4, Claude 3.5 oder Gemini – ermöglicht es, syntaktisch und stilistisch kohärente, längere Passagen zu erzeugen.

Das programmatische Streben nach Nähe zu menschengeschriebenen Texten erschwert die Sichtbarkeit dieser Werke. Solange die Nutzung von KI nicht explizit deklariert wird, bleibt eine Identifikation zumeist spekulativ. Aus diesem Grund stützen sich Erkennungsversuche oft auf äußere Merkmale wie den Publikationsweg, die massenhafte Produktion ähnlicher Titel oder das Fehlen von Autorenprofilen, anstatt auf den Text selbst (Potthoff & Schulte, 2025). Einige Studien weisen darauf hin, dass die Zuschreibung „KI oder Mensch“ auf der Textbasis aktuell nicht zuverlässig gelingt; umgekehrt beeinflusst die deklarierte KI-Autorschaft die Rezeption negativ, d. h. offen als KI generiert ausgewiesene Texte werden oft schlechter bewertet (Clark et al., 2021; Porter & Machery, 2024).

Ästhetisch bleibt die mimetische KI-generierte Literatur vor allem dann limitiert, wenn die KI-Systeme weitgehend autonom arbeiten und menschliche Beteiligung begrenzt bleibt. Wie Becker festhält,

sind Texte mit minimalem menschlichem Eingriff „stark stereotypisiert, oft finden sich darin klisierte Beobachtungen und Beschreibungen, Figurencharakterisierungen sind eher schwach und verbleiben oberflächlich, insbesondere Dialoge klingen abstrakt und hölzern“ (2024, S. 93). Allerdings lassen sich stark schematisierte Formate, die bewusst mit generischer Sprache operieren, vergleichsweise gut automatisieren – etwa Groschenromane oder narrativ und sprachlich niedrigschwellige Kinderbuchformate – weil inhaltliche Variabilität mit hoher formaler Stabilität kombiniert werden kann (Becker, 2024; Henrickson, 2024).

Ein Feld, in dem mimetische KI-Literatur nicht nur vermutet, sondern nachweisbar praktiziert wird, sind personalisierte Kinderbücher. Hier kann die KI-Autorschaft kaum verdeckt werden und wird daher offensiv als Mehrwert kommuniziert: Versprochen wird die Generierung einzigartiger Geschichten, zugeschnitten auf ein spezifisches Kind. Die relative Kürze und erwartete Einfachheit narrativer Strukturen begünstigen in diesem Segment qualitativ konsistente Ergebnisse auch beim aktuellen Stand der Technik.

Im Bereich von Fantasy, Science-Fiction und Horror gewinnt ein weiteres Format an Bedeutung, das Literatur an der Grenze zum Spiel ansiedelt: interaktiv generierte Literatur. Plattformen wie *AI Dungeon* ermöglichen es Nutzer:innen, eigene Geschichten zu erzeugen, indem sie über Texteingaben direkt in den narrativen Verlauf eingreifen. Die Trennung zwischen Rezeption und Produktion wird dabei zunehmend aufgehoben. Auch wenn das Ziel weiterhin die Simulation menschlichen Erzählens ist, verlagert sich die literarische Praxis funktional in ein dynamisches Zusammenspiel aus maschineller Generierung und menschlicher Steuerung. Die aktuellen Entwicklungen lassen erwarten, dass populäre Genreliteratur künftig automatisiert, individualisiert und in Echtzeit generiert werden könnte.

2.4 Literaturdidaktische Implikationen

Sowohl selbstreflexive als auch mimetische Formen KI-generierter Literatur sind didaktisch relevante Gegenstände – wenn auch auf unterschiedliche Weise. Selbstreflexive Texte bleiben zwar häufig nischenhaft und erfordern eine stärker analytisch-poetologische Lektürepraxis,

ermöglichen aber eine intensive Auseinandersetzung mit Fragen nach Autorschaft, Textgenese und Intentionalität. Zugleich zeigt sich, dass KI auch in literarisch etablierten Kontexten zum Thema und zum Verfahren wird: In *Täuschend echt* integriert Charles Lewinsky (2024) KI-generierte Passagen sichtbar markiert in einen Romantext und macht das Schreiben mit KI zum Hauptthema – ein Beispiel dafür, wie KI-Verfahren selbst in ‚klassischen‘ literarischen Formen produktiv genutzt und reflektiert werden können.

Wie Bajohr treffend bemerkt, werden aber die tiefgreifendsten Effekte auf das Leseverhalten „kaum von den konnektionistischen Avantgarden zu erwarten sein, sondern von maschinell produzierten Gebrauchstexten jeder Art, von Wetterberichten über Informationsmaterial bis hin zu, sollte es technisch bald möglich sein, strukturell einfach reproduzierbarer Genreliteratur“ (Bajohr, 2021, S. 183). Damit rückt die mimetische KI-Literatur in den Fokus didaktischer Überlegungen: Ihre massenhafte Verfügbarkeit und Verbreitung könnten Gewohnheiten der Literaturbeschaffung und -rezeption nachhaltig verändern. Studien deuten dabei darauf hin, dass sich bei großer Textmenge eine zunehmende inhaltliche und stilistische Vereinheitlichung abzeichnet (Doshi & Hauser, 2024). Dass die Genres, in denen KI-generierte Werke auftreten, häufig auf Kinder und Jugendliche zielen, unterstreicht den Bedarf didaktischer Begleitung, auch wenn diese Texte nicht zwangsläufig selbst Unterrichtsgegenstand sein müssen. Gerade weil junge Leser:innen voraussichtlich großen Mengen KI-generierter Texte ausgesetzt werden, dürfte das langfristig ihre Literaturerfahrung prägen.

Im Weiteren werden die Kompetenzanforderungen für beide Formen kontrastiv analysiert. Dabei ist zu beachten, dass die veränderten Anforderungen nicht allein literarische, sondern in hohem Maße auch digitale Kompetenzen betreffen und der digitale Entstehungskontext KI-generierter Werke stets mitzudenken ist. Etablierte Modelle literarischer Kompetenz wie LUK (Frederking et al., 2011) oder BOLIVE (Boelmann & König, 2021) berücksichtigen nicht umfassend die medialen und technischen Eigenheiten digitaler Literatur und würden somit für die präzise Beschreibung eine Erweiterung erfordern (vgl. dazu auch den Beitrag von Frederking in diesem

Band). Modellierungen digitaler Kompetenzen hingegen bieten zwar einen differenzierten Blick auf digitale Texte und Praktiken, bleiben aber aufgrund der Heterogenität der Gegenstände unpräzise für die Beschreibung genuin literarästhetischen Anforderungen. Im vorliegenden Beitrag wird daher ein kombinierter Zugriff gewählt. Das literaturdidaktische Kompetenzmodell von Schilcher und Pissarek (2018) wird mit dem Modell digitaler Text- und Kommunikationssouveränität als Bezugsrahmen verknüpft. Dieser Zugriff erlaubt eine systematische Beschreibung, die sowohl digitalen wie literarischen Anforderungen Rechnung trägt und Anschluss an bestehende fachdidaktische Modelle ermöglicht.

3 Digitale Text- und Kommunikationssouveränität als Bezugsrahmen

Dieses Modell der digitalen Text- und Kommunikationssouveränität (DiTeKoS) bietet einen schlanken und gut überschaubaren Bezugsrahmen (Janßen & Viebrock, 2024), um die Kompetenzanforderungen im Umgang mit KI-generierter Literatur zu beschreiben. Es geht davon aus, dass sich Texte und Kommunikationsformen durch Multimodalität, Hypertextualität, algorithmische Distribution und KI-Verbreitung grundlegend verändert haben und die Auseinandersetzung mit Literatur daher auch auf digitale Kontexte erweitert werden muss.

DiTeKoS schließt konzeptionell an deutschdidaktische Arbeiten an, wählt jedoch einen geringeren Detaillierungsgrad. Die feineren Teilkategorien des deutlich ausdifferenzierteren Modells digitaler Textsouveränität nach Frederking (2024 und i. d. B.) eignen sich besonders für die präzise Beschreibung spezifischer Anforderungen multimodaler Texte. Für die überwiegend monomodale KI-generierte Literatur sowie für den Überblickscharakter dieses Artikels erscheint DiTeKoS jedoch als handlicheres Raster und bleibt zugleich offen genug, um Anschluss an Modelle literarischer Kompetenzen zu ermöglichen.

DiTeKoS unterscheidet drei Dimensionen: die gegenstandsbezogene, die funktionale und die kritische Dimension. In allen drei Bereichen stellen sich für den Umgang mit KI-generierter Literatur

spezifische Anforderungen, die sich je nach Form unterscheiden. Im Folgenden werden diese Dimensionen zunächst einzeln vorgestellt, um die jeweiligen Kompetenzanforderungen für selbstreflexive und mimetische Formen kontrastiv zu beschreiben.

3.1 Die gegenstandsbezogene Dimension

Die gegenstandsbezogene Dimension von DiTeKoS umfasst „analytische Kompetenzen zur Bestimmung von Modalitäten und Ästhetik digitaler Texte und Kommunikation“ (Janßen & Viebrock, 2024, S. 335). Diese Dimension greift damit auf, was auch unter literarischer Kompetenz verstanden wird: die Fähigkeiten, „die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“ (Büker, 2012, S. 121). Um die Anforderungen, die sich durch KI-generierte Literatur ergeben, systematisch zu beschreiben, wird im Folgenden das Modell von Schilcher und Pissarek (2018) zugrunde gelegt. Es bietet eine konkrete Ausdifferenzierung literarischer Kompetenz in neun Dimensionen und erlaubt es so, Veränderungen oder neue Fokussierungen durch digitale Textgenese differenziert zu erfassen.

Eine grundlegende Verschiebung zeigt sich bereits bei der ersten Dimension des Modells – der Fähigkeit, explizite und implizite Bedeutungen zu verstehen. Während sich implizite Bedeutung in menschengeschriebener Literatur häufig aus intentionalen Leerstellen, Anspielungen oder ästhetisch verdichteten Sinnschichten ergibt, fehlen solche Tiefenstrukturen in KI-generierten Texten. Sie besitzen keine Bedeutung im menschlichen Sinne, die mit Weltwissen verknüpft ist, sondern nur, wie Bajohr es nennt, „[d]umme Bedeutung“ (2024b, S. 203), die aus statistischer Korrelation entsteht und nicht intentional ist. Dadurch fällt den Lesenden eine aktivere Rolle zu: Leser:innen müssen Sinnzusammenhänge ohne Rückgriff auf angenommene Autor:innenintentionen herstellen, was die Kompetenzdimension neu herausfordert (Henrickson, 2024).

Diese Ermächtigung der Lesenden durchzieht auch weitere Dimensionen literarischer Kompetenz, da stets ein kohärentes, zusammenhängendes Weltmodell vom Text erwartet wird. So kommt

Leser:innen auch in den Kompetenzdimensionen „Merkmale der Figur erkennen und interpretieren“, „Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben“, „Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren“ eine verstärkte Rolle in der Bedeutungskonstruktion zu. Da KI-Modelle keine Kausalität erzeugen können, sondern lediglich Korrelationen abbilden, fehlt es den Texten oft an einer inneren Logik, die Ereignisse sinnhaft miteinander verknüpft (Bajohr, 2024c). Leser:innen sind daher gefordert, fehlende Begründungen selbst zu ergänzen, um den narrativen Zusammenhang zu stabilisieren.

In mimetischen KI-generierten Texten wird diese Problematik meist durch die Orientierung an stark formalisierten Handlungs- und Figureschemata abgeschwächt. Zwar bleibt auch hier die Narrativität letztlich korrelationsbasiert, doch reduziert die Nähe zu stereotypen Mustern die Wahrscheinlichkeit gravierender Inkonsistenzen. Selbstreflexive KI-generierte Literatur dagegen thematisiert gerade diese Brüchigkeit narrativer Ordnung. So verweist Bajohr etwa auf die Unmöglichkeit, die Handlung seines Romans *Berlin, Miami* kohärent zusammenzufassen – ein Umstand, den er nicht als Scheitern, sondern als Ausdruck einer spezifischen KI-Ästhetik deutet (NDR, 2024). Für die Rezeption selbstreflexiver KI-generierter Literatur bedeutet das: Lernende müssen nicht nur in der Lage sein, Handlungen und Figuren zu rekonstruieren, sondern auch Brüche zu erkennen, Inkonsistenzen auszuhalten und sie als Teil eines literarischen Verfahrens zu interpretieren.

Die Kompetenzdimension „Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung“ gewinnt für die Lektüre selbstreflexiver KI-Literatur besondere Relevanz. Diese Dimension beschreibt die Fähigkeit, literarische Texte in Relation zu den Wissensbeständen ihrer Zeit zu verstehen – etwa im Hinblick auf Gattungszuordnungen, Traditionslinien oder kulturelle Diskurse. Bei selbstreflexiver KI-generierter Literatur erweitert sich dieser Kontext um das Feld technischer Wissensbestände: Um solche Texte angemessen zu verstehen, müssen Leser:innen über Grundwissen verfügen, wie Sprachmodelle arbeiten, welche Einschränkungen sie aufweisen und wie diese in poetische Verfahren übersetzt werden.

3.2 *Die funktionale Dimension*

Die funktionale Dimension von DiTeKoS beschreibt „die Umsetzung von Praktiken zur Rezeption und Produktion digitaler Texte und Kommunikation“ (Janßen & Viebrock, 2024, S. 335). Bezogen auf KI-generierte Literatur umfasst sie nicht nur das eigentliche Lesen, sondern auch vorgelagerte und begleitende Handlungen wie die Auswahl von Texten, die Nutzung digitaler Zugänge (z. B. E-Reader, Plattformen), sowie Formen der Anschlusskommunikation.

Für den Leseprozess bleibt das funktionale Anforderungsniveau zunächst überschaubar: Die meisten KI-generierten Werke erscheinen als konventionelle Print- oder E-Book-Publikationen und fordern keine technischen Lesepraktiken im engeren Sinne. Eine gewisse Verschiebung liegt für selbstreflexive KI-generierte Literatur im interpretativen Zugriff: Wie Catani betont, liegt die Herausforderung darin, „nicht nur den Textoutput zu deuten, sondern das Konzept, das für die Textgenerierung verantwortlich ist (und damit auch alle Texte, die Teil des Konzepts sind), zu berücksichtigen“ (2024, S. 9). Diese Texte haben zwar keine intendierte implizite Bedeutung, können aber mehr mitteilen als ihre unmittelbare Textoberfläche nahelegt. Durch die Funktionsweise generativer Modelle offenbaren sich etwa statistische Muster, sprachliche Konventionen oder kulturelle Durchschnittswerte, die sich erst bei Berücksichtigung des Konzepts und grundlegender Prinzipien der Textgenese erschließen.

Bei mimetischer KI-Literatur rücken zunehmend produktive Kompetenzen in den Fokus, da Formate wie personalisierte oder interaktive Geschichten die Grenzen zwischen Rezeption und Produktion verwischen. Nutzer:innen werden zu Mitgestaltenden, was neue funktionale Anforderungen stellt: Sie benötigen technisches Wissen darüber, wie Plattformen zur Textgenerierung funktionieren, wie man geeignete Angebote auswählt und welche Eingaben nötig sind, um bestimmte erzählerische Ergebnisse zu erzielen. Besonders deutlich wird diese Verschiebung bei interaktiven Formaten, in denen Texte nicht vorab erstellt, sondern in Echtzeit auf Nutzereingaben generiert werden. Auch der Rezeptionsmodus verändert sich dabei grundlegend: An die Stelle des Lesens einer abgeschlossenen Ge-

schichte tritt ein dynamischer Prozess, in dem Lesende durch situative Entscheidungen den Fortgang der Erzählung mitgestalten.

3.3 *Die kritische Dimension*

Die kritische Dimension von DiTeKoS beschreibt die Fähigkeit, „Modalitäten und Ästhetik digitaler Texte [zu] bewerten, ein[zu]ordnen und [zu] reflektieren“ (Janßen & Viebrock, 2024, S. 336). Für KI-generierte Literatur bedeutet dies, nicht nur Texte als ästhetische Objekte zu analysieren, sondern auch deren Produktionsbedingungen, Machtverhältnisse, Rezeptionsmechanismen und kulturelle Effekte mit in den Blick zu nehmen.

Zahlreiche Aspekte der KI-Nutzung erfordern kritische Reflexion – etwa die Herkunft und Zusammensetzung der Trainingsdaten, der Einsatz prekär beschäftigter Klickarbeiter:innen oder der enorme Ressourcenverbrauch großer Modelle. Um KI-generierte Literatur kompetent einordnen zu können, benötigen Lernende deshalb Kontextwissen über technische Infrastruktur, ökonomische Produktionsbedingungen sowie die strukturellen Eigenschaften generativer Systeme. Drei dieser Eigenschaften heben Bajohr und Roloff als besonders relevant für die Ästhetik der KI-generierter Literatur hervor: „Unlesbarkeit, Sprache und Bias“ (2024, S. 151).

Unlesbarkeit bezeichnet die Tatsache, dass große Sprachmodelle wie eine Black Box operieren: Weder lässt sich rekonstruieren, warum ein bestimmter Text auf eine bestimmte Weise generiert wurde, noch ist eine exakte Reproduktion der Ergebnisse möglich. Die Beziehung zwischen konzeptioneller Eingabe und Textausgabe ist damit nicht mehr linear nachvollziehbar. Für Leser:innen bedeutet das eine besondere Deutungsherausforderung: Neben der erkennbaren Intention der Autor:innen tritt eine unkalkulierbare maschinelle Komponente, deren Einfluss auf die Textgenese sich nicht eindeutig bestimmen lässt.

Die meisten Texte der selbstreflexiven KI-generierter Literatur versuchen, diese Intransparenz durch ausführliche Dokumentation oder Begrenzung des Trainingsdatensatzes zu konterkarieren. Einige Werke greifen diese Intransparenz als ästhetisches Merkmal auf – etwa indem KI-Systeme zu Orakel stilisiert werden, wie es K Allado-

McDowell in *Pharmako-AI* (2020) macht (Bajohr & Roloff, 2024). Für Lernende besteht die Herausforderung darin, ästhetische Inszenierungen von KI von ihrer tatsächlichen technischen Funktionsweise zu unterscheiden. Um solche Darstellungen kritisch einordnen zu können, benötigen sie grundlegendes Wissen über generative Systeme sowie die Fähigkeit, kulturelle Zuschreibungen wie Autonomie oder Intentionalität als Teil fiktionaler Rahmung zu erkennen und zu reflektieren. In mimetischer Literatur bleibt die maschinelle Beteiligung meist unsichtbar. Die Herausforderung liegt daher weniger in der Rekonstruktion des Entstehungsprozesses als in einer werkbezogenen Bedeutungsbildung unter Bedingungen begrenzter Transparenz. Lernende müssen Texte auch dann deuten können, wenn Informationen zur Autorschaft oder kulturellen Einbettung fehlen. Kritische Kompetenz heißt hier, Textstrukturen und erzeugte Wirkungen aufmerksam zu analysieren – und Deutungen auch unter Unsicherheit reflektiert zu entwickeln.

Der Aspekt *Sprache* verweist auf einen grundsätzlichen Unterschied im Modus der Bedeutungsproduktion: KI operiert nicht mit Begriffen oder semantischen Einheiten, sondern mit Token, die auf statistischen Wahrscheinlichkeiten beruhen. Das bedeutet: Generierte Sprache hat keinen unmittelbaren Weltbezug. In mimetischer Literatur wird dieser Unterschied unsichtbar, die Texte erscheinen natürlich, obwohl sie nicht auf Erfahrungen und Weltwissen beruhen. Lernende sollten daher befähigt werden, kritisch zu reflektieren, welche Bedeutung Authentizität, Erfahrung und Welthaltigkeit für literarisches Schreiben und Verstehen haben.

Zudem reproduziert KI vorwiegend durchschnittliche Sprachmuster, was langfristig zu einer Homogenisierung sprachlicher Ausdrucksweisen führen kann. Kritisch zu betrachten ist die Tendenz, dass sich der menschliche Sprachgebrauch zunehmend an die Sprache der KI anpasst (Yakura et al., 2024). Diese Vereinheitlichung beschränkt sich nicht auf die Sprachebene, sondern erfasst auch narrative Handlungs- und Figurenmuster. Eine aktuelle Studie zeigt einen ambivalenten Effekt der KI-Nutzung: Die mit KI-Unterstützung verfassten Geschichten waren in der Bewertung zwar kreativer, wiesen aber untereinander eine signifikant höhere Ähnlichkeit auf (Doshi &

Hauser, 2024). Während selbstreflexive KI-generierte Literatur oft mit kuratierten Trainingsdaten arbeitet und Homogenisierung gezielt unterläuft, treten diese Effekte in mimetischer Literatur besonders deutlich hervor. Lernende benötigen daher ein ausgeprägtes Sprach- und Strukturbewusstsein sowie Grundwissen über die Funktionsweise generativer Modelle, um solche Entwicklungen erkennen und einordnen zu können.

Der Aspekt *Bias* betrifft schließlich die systematische Reproduktion gesellschaftlicher Verzerrungen: KI-Systeme übernehmen aus ihren Trainingsdaten rassistische, sexistische oder andere diskriminierende Muster, ohne diese zu hinterfragen oder kontextualisieren zu können. In selbstreflexiver KI-generierter Literatur wird dieser Umstand häufig explizit gemacht, etwa in Jörg Piringers Gedicht *tätigkeiten* (2018), in dem geschlechtsbezogene Stereotype durch Vorannahmen in KI-gestützter Übersetzung sichtbar gemacht werden. In mimetischer Literatur fallen diese Verzerrungen weniger auf, da sie oft mit gängigen Genre-Konventionen verschmelzen. Umso wichtiger ist hier eine ausgeprägte Urteilskompetenz: Lernende müssen in der Lage sein, problematische Darstellungen zu erkennen, einzuordnen und ihre Wirkungen im literarischen Kontext kritisch zu reflektieren.

4 Fazit

KI-generierte Literatur stellt keine einheitliche Gattung dar, sondern umfasst unterschiedliche Verfahren und ästhetische Strategien. Die Unterscheidung zwischen selbstreflexiven und mimetischen Formen ist dabei der erste Schritt, um spezifische Merkmale und Herausforderungen zu erfassen. Die vorgeschlagene Analyse bleibt notwendigerweise zeitgebunden: Sie beschreibt einen Zeitausschnitt, in dem technische Entwicklungen rasant voranschreiten und neue Formen, Praktiken und Herausforderungen hervorbringen. Die Literaturdidaktik steht daher vor der Aufgabe, KI-generierte Texte kontinuierlich zu beobachten, zu analysieren und gegebenenfalls neue Kategorien und didaktische Zugriffsmöglichkeiten zu entwickeln.

Möglicherweise, so eine Überlegung von Bajohr, bewegen wir uns ohnehin auf „eine Phase postartifizieller Texte“ (2023b, S. 50) zu,

in der die Frage nach dem Ursprung eines Textes – ob menschlich oder maschinell – hinfällig wird.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Allado-McDowell, K. (2020). *Pharmako-AI*. Ignota.
- Bajohr, H. (2023a). *Berlin, Miami: Roman*. Rohstoff.
- Diestel, L. (2021). *Gedichtgrube*. <https://falschegefuehle.de>
- Kuhn, M. (2021). *Selbstgespräche mit einer KI: Gespräche, Handbuch, Code, Datenset*. 0x0a.
- Lewinsky, C. (2024). *Täuschend echt. Roman*. Diogenes Verlag.
- Navarro, F. (Hrsg.). (2020). *poesie.exe: Texte von Menschen und Maschinen* (1. Auflage). Satyr Verlag.
- Piringer, J. (2018). *datenpoesie. Ritter Literatur*. Ritter Klagenfurt.
- Piringer, J. (2022). *günstige intelligenz*. Ritter Verlag.
- Wolff, C. C. (2023). *Algorithmische Affären und Binärcodebekenntnisse oder Wie schaffen wir gemeinsam Text?* (1. Auflage). SUKULTUR.

Sekundärliteratur

- Bajohr, H. (2016). Das Reskilling der Literatur: Einleitung zu Code und Konzept. In H. Bajohr (Hrsg.), *Code und Konzept: Literatur und das Digitale* (S. 7–21). Frohmann.
- Bajohr, H. (2021). Künstliche Intelligenz und digitale Literatur. In H. Bajohr & A. Gilbert (Hrsg.), *Digitale Literatur II* (S. 174–185). edition text + kritik.
- Bajohr, H. (2022). *Schreibenlassen: Texte zur Literatur im Digitalen* (1. Aufl.). August Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7086490>
- Bajohr, H. (2023b). Artificielle und postartificielle Texte Über die Auswirkungen Künstlicher Intelligenz auf die Erwartungen an literarisches und nichtliterarisches Schreiben. *Sprache im technischen Zeitalter*, 245(1), 37–61.
- Bajohr, H. (2024a). *Die Deixis der Literatur: Über die Erwartungshaltung an computergenerierte Texte*. <https://doi.org/10.17879/86988444827>
- Bajohr, H. (2024b). Dumme Bedeutung. Künstliche Intelligenz und artifizielle Semantik. In H. Bajohr & M. Krajewski (Hrsg.), *Quellcodekritik. Zur Philologie von Algorithmen* (1. Aufl.). August Verlag.

- Bajohr, H. (2024c). Kohäsion ohne Kohärenz. Künstliche Intelligenz und narrative Form. In M. Meuer (Hrsg.), *Grenzen der Künste im digitalen Zeitalter: Künstlerinnen und Künstler über ihre Werke* (1. Aufl.), (S. 82–94). Franz Steiner Verlag.
- Bajohr, H., & Roloff, S. (2024). *Digitale Literatur zur Einführung*. Junius Verlag.
- Becker, J. (2023). Zukunftsutopie oder -dystopie: Kreatives Schreiben mit KI. Teil II. *w/k – Between Science and Art*.
<https://doi.org/10.55597/d18498>
- Becker, J. (2024). Können Chatbots Romane schreiben? Der Einfluss von KI auf kreatives Schreiben und Erzählen: Eine literaturwissenschaftliche Bestandsaufnahme. In G. Schreiber & L. Ohly (Hrsg.), *KI:Text: Diskurse über KI-Textgeneratoren* (S. 83–100). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783111351490-007>
- Boelmann, J. & König, L. (2021). *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern: Das BOLIVE-Modell*. Schneider Verlag Hohengehren
- Büker, P. (2012). Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (6. Aufl., Orig.-Ausg.). Dt. Taschenbuch-Verl.
- Catani, S. (2023). Generative Literatur: Von analogen Romanmaschinen zu KI-basierter Textproduktion. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 153–170). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110656978-009>
- Catani, S. (2024). „The reader becomes the writer“?: Generative Literatur „lesen“ In: S. Catani, M. Meurer & N. Penke (Hrsg.), *Generative Literatur, Produktion und Rezeption im Zeichen des Codes. Sonderausgabe #8 von Textpraxis. Digitales Journal für Philologen*.
<https://doi.org/10.17879/86988445539>
- Clark, E., August, T., Serrano, S., Haduong, N., Gururangan, S., & Smith, N. A. (2021). *All That's „Human“ Is Not Gold: Evaluating Human Evaluation of Generated Text* (arXiv:2107.00061). arXiv.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2107.00061>
- Deutschlandfunk Kultur. (2025, Juli 12). *Künstliche Intelligenz in der Buchbranche*. Deutschlandfunk Kultur. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/literatur-kuenstliche-intelligenz-verlage-romane-uebersetzung-100.html>
- Doshi, A. R., & Hauser, O. P. (2024). Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*, 10(28), eadn5290. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>

- Frederking, V. (2024). Digitale Textsouveränität. Ein 12-Dimensionen-Modell als heuristische Basis fachspezifischer Förderansätze und ihrer empirischen Erforschung. *UFITA*, 88(1), 14–73.
<https://doi.org/10.5771/2568-9185-2024-1-14>.
- Frederking, V., Meier, C., Brüggemann, J., Gerner, V. & Friedrich, M. (2011). Literarästhetische Verstehenskompetenz — theoretische Modellierung und empirische Erforschung. *Zeitschrift für Germanistik*, 21(1), 131–144.
- Führer, C. (2025, 27. März). *KI-Literatur im Deutschunterricht? Annäherungen an eine posthumane Literaturdidaktik*. 39. Jahrestagung der AG Medien. DU trifft KI. Implikationen Künstlicher Intelligenz für die Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik des Faches Deutsch.
- Henrickson, L. (2024). Gespräche mit niemandem. In H. Bajohr & M. Hiller (Hrsg.), *Das Subjekt des Schreibens: Über große Sprachmodelle* (S. 142–150). edition text + kritik. <https://doi.org/10.5771/9783967079821>
- Itakura, K. (2025, Juli 30). *Qudan Rie: The “Sympathy Tower Tokyo” Author on Language and Rhythm*. Nippon.Com. <https://www.nippon.com/en/japan-topics/e00231/>
- Janßen, A., & Viebrock, B. (2024). ‚Digitale Text- und Kommunikationssouveränität‘ von Englischlehrer*innen fördern. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 8(8), 328–341. <https://doi.org/10.18716/OJS/KON/2024.20>
- Kullmann, H. (2025, Juni 11). *Phantasieloser Mainstream: Mainzer Buchhändlerin klärt über KI-generierte Kinderbücher auf*. SWR Kultur. <https://www.swr.de/swrkultur/literatur/kinderbuecher-ki-kuenstliche-intelligenz-mainzer-buchhandlung-nimmerland-aktion-100.html>
- NDR. (2024, Februar 4). *Philosoph Hannes Bajohr über seinen KI generierten Roman „Berlin, Miami“: „Finde den auf eine Weise saugut“*. ndr.de. <https://www.ndr.de/kultur/buch/Berlin-Miami-Philosoph-Bajohr-find-et-eigenen-KI-Roman-saugut,berlinmiami100.html>
- NDR. (2025, März 13). *Kinderbuch-Flut durch KI-Programme: Verlage kämpfen gegen „Fake- und Schrott-Bücher“*. ndr.de. <https://www.ndr.de/kultur/buch/KI-Kinderbuecher-erobern-Amazon-Fast-Food-Literatur,kinderbuecher320.html>
- Neuscheler, T. (2024, März 7). *Schriftstellerin Nina George: Für KI-Training werden Buchtexte gestohlen*. faz.net. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/schriftstellerin-nina-george-fuer-ki-training-werden-buchtexte-gestohlen-19562529.html>
- Porter, B., & Machery, E. (2024). AI-generated poetry is indistinguishable from human-written poetry and is rated more favorably. *Scientific Reports*, 14(1), 26133. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-76900-1>

- Potthoff, N., & Schulte, M. (2025, Juli 29). *Achtung, Fake! KI-generierte Bücher entlarven*. Deutschlandfunk Nova. <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/fakes-bei-amazon-ki-generierte-buecher-entlarven>
- Schilcher, A., & Pissarek, M. (Hrsg.). (2018). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz: Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (4. erg.Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Spanoudi, M. (2025, Juni 18). Faber includes „Human Written“ stamp on Sarah Hall’s Helm in anti-AI bid. The Bookseller. <https://www.thebookseller.com/news/faber-includes-human-written-stamp-on-sarah-halls-helm-in-anti-ai-bid>
- The Authors Guild. (2025, Januar 29). Authors Guild Launches „Human Authored“ Certification to Preserve Authenticity in Literature. *The Authors Guild*. <https://authorsguild.org/news/ag-launches-human-authored-certification-to-preserve-authenticity-in-literature/>
- Yakura, H., Lopez-Lopez, E., Brinkmann, L., Serna, I., Gupta, P., Soraperra, I., & Rahwan, I. (2024). *Empirical evidence of Large Language Model’s influence on human spoken communication* (Version 3). arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2409.01754>

Volker Frederking

Digitale Textsouveränität und KI.

Theoretische Modellierungen und experimentelle Erprobungen am Beispiel vom *Prolog im Himmel* in Goethes *Faust*

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht das 12-Dimensionen-Modell digitaler Textsouveränität (DTS), in dem spezifische Anforderungen digitaler Texte auf den Ebenen Medialität, Semiotik und Ethik erfasst werden. Dabei wird zwischen funktionalen und personalen Formen unterschieden. Im Beitrag wird das Modell mit dem besonderen Fokus auf generative KI erläutert und in seiner Anwendbarkeit am Beispiel von Experimenten mit ChatGPT zum *Prolog im Himmel* in Goethes *Faust* veranschaulicht.

Abstract

This article focuses on the 12-dimensional model of digital text sovereignty (DTS), which captures specific requirements for digital texts at the levels of mediality, semiotics, and ethics. A distinction is made between functional and personal forms. The article explains the model with a particular focus on generative AI and illustrates its applicability using the example of experiments with ChatGPT on the *Prologue in Heaven* in Goethe's *Faust*.

1 Einleitung

Mit ChatGPT und vergleichbaren generativen KI-Bots hat sich auf der digitalen Weltbühne eine neue Qualität schriftbasierter Mensch-Maschine-Interaktion etabliert, die einen medienkulturellen Paradigmenwechsel einleitet. Denn ChatGPT ist digitales Werkzeug und quasi-autonomer textgenerierender Aktant zugleich. Die Potenziale von ChatGPT für sprachliche und literarische Bildungsprozesse im Deutschunterricht sind in den folgenden drei Jahren in zahlreichen deutschdidaktischen Beiträgen reflektiert worden (vgl. z. B. Führer &

Nix, 2023; 2024a; 2024b; 2024c; Führer, 2025a; 2025b; Führer & Gerjets, 2024; Helm & Hesse, 2024; 2025; Nix & Führer, 2024; Steinhoff, 2023; 2024a; 2024b; 2025). Der vorliegende Beitrag knüpft hier an. Vorgestellt werden Experimente mit ChatGPT im Längsschnitt, die darauf abzielen, Potenziale und Limitierungen textgenerativer KI zur Unterstützung von Interpretationen im Literaturunterricht zu untersuchen. Dabei werden experimentelle Vorstudien zu systematischen Untersuchungen (Brüggemann et al., 2025a; 2025b; Frederking, 2025c) präsentiert und auf Basis des Modells der digitalen Textsouveränität (DTS) (Frederking, 2024; 2025a; 2025b) ausgewertet. Zunächst wird dieses Modell mit dem Fokus auf generative KI erläutert (1). Anschließend wird es auf die Ergebnisse experimenteller Erprobungen von ChatGPT angewendet, die vom Januar 2023 bis zum Juli 2025 zum *Prolog im Himmel* in Goethes *Faust* (1808) mit verschiedenen Versionen von ‚ChatGPT‘ durchgeführt wurden (2). Ein kurzes Fazit schließt den Beitrag ab (3).

2 Das Modell der digitalen Textsouveränität (DTS)

Im 12-Dimensionen-Modell digitaler Textsouveränität (DTS) (Abb. 1) werden spezifische Anforderungen in den Blick genommen, die mit digitalen Texten auf den Ebenen Medialität, Semiotik und Ethik verbunden sind. Dabei wird zwischen funktionalen und personalen Formen von DTS unterschieden. Funktional ausgerichtete DTS fokussiert die Anbahnung analytischer Verstehenskompetenzen im Umgang mit digitalen Texten, personale DTS hat die Reflexion damit verbundener Erfahrungen, Dispositionen, Chancen und Risiken im Horizont des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses zum Ziel. Grundaspekte des 12-Dimensionen-Modells werden nachfolgend unter besonderer Berücksichtigung generativer KI erläutert.

Digitale Textsouveränität. Ein heuristisches 12 Dimensionen-Modell

Normalansicht einer Website	Anforderungsbereiche	Fokus
	I. Medialität <i>digitaler Texte</i>	1. Multi- bzw. Symmedialität <i>funktional & personal</i>
		2. Multimodalität bzw. Synästhetik <i>funktional & personal</i>
		3. Kommunikation, Interaktivität, Konnektivität <i>funktional & personal</i>
		4. Technologische Grundlagen <i>funktional & personal</i>
	II. Semiotik <i>digitaler Texte</i>	5. Semantik <i>funktional & personal</i>
		6. Ästhetische Aufmerksamkeit <i>funktional & personal</i>
		7. Idiolekt <i>funktional & personal</i>
		8. Wissen <i>funktional & personal</i>
	III. Ethik <i>digitaler Texte</i>	9. Intentionalität <i>funktional & personal</i>
		10. Wert- und Orientierungsrahmen <i>funktional & personal</i>
		11. Wahrheitsgehalt <i>funktional & personal</i>
		12. Potenzieller AI/KI-Ursprung <i>funktional & personal</i>

Abb. 1: Das 12-Dimensionen-Modell digitaler Textsouveränität

2.1 Die Medialität digitaler Texte

Auf der Ebene der Medialität muss sich DTS in vier Teildimensionen bewähren. KI spielt dabei jeweils eine spezifische Rolle.

DTS 1: Mono-, Multi- bzw. Symmedialität

DTS im Umgang mit KI tritt bereits im Zusammenhang mit multi-medialen und symmedialen digitalen Texten in Erscheinung. Multi-medialität hat sich in den 1990er-Jahren als Bezeichnung für die auf vielen Webseiten zu beobachtende „Mischung von Audio, Video und Daten“ (Negroponte, 1997, S. 27; 1995) bzw. mehreren „Mediendar-

stellungsformen (Text, Video, Audio usw.)“ (Issing & Klimsa, 1995, S. 1) etabliert. Zwar gilt auch für die Buchwelt, dass in ihr die schriftsprachliche Monomedialität nicht selten multimedial durchbrochen wurde, insofern geschriebene Texte von der Antike bis ins Mittelalter oft mit lauter Stimme – *alta voce* – rezipiert wurden und Bilder Schrifttexte oft ergänz(t)en (Giesecke, 1991; Wenzel, 1995; Frederking, 2014). Die Multimedialität digitaler Texte geht darüber hinaus, insofern Webseiten oder Social-Media-Beiträge zumeist Schrift, Bild, Ton und Film enthalten. Diese können von Menschen und KI generiert worden sein. KI-Tools wie Canva, Sora-2 oder Veo 3 erstellen auditive, visuelle und audiovisuelle Formate, die in multimediale digitale Texte eingebunden bzw. zu ihnen verarbeitet werden können.

Allerdings erfasst der Multimedialitätsbegriff lediglich die Quantität des digitalen Phänomens. Qualitativ betrachtet stellen Schrift, Bild, Ton und Film in einem digitalen Text nämlich Emergenz-Phänomene dar (Frederking, 2014, S. 10; 2018, S. 154), insofern Computer und Internet als ‚Unimedien‘ (Youngblood, 1991, S. 309), ‚Meta-Medien‘ (Idensen, 1993), ‚Symmedien‘ (Frederking, 2014, S. 6) oder ‚Supermedium‘ (Gramelsberger, 2023a, S. 126) die einzelnen medialen Formen wie Schrift, Bild, Ton und Film auf einer Bildschirmseite digital zusammenführen. Das dabei entstehende (sym)mediale Ganze ist qualitativ mehr als die Summe seiner medialen Einzelteile (vgl. Frederking, 2014; 2018; 2024). Auch diese digital in Erscheinung tretende Symmedialität vermag KI zu erzeugen.

Digitale Textsouveränität bezeichnet in funktional-analytischer Hinsicht mithin die Fähigkeit, digitale Multi- und Symmedialität als mediale Phänomene erfassen, unterscheiden und erläutern zu können – unter Berücksichtigung möglicher KI-Ursprünge bzw. KI-basierter Optimierungsmöglichkeiten. Personale Facetten digitaler Textsouveränität zeigen sich im Hinterfragen persönlicher Präferenzen, emotionaler Wirkungen oder evozierter Gedanken im Umgang mit digitaler Multi- bzw. Symmedialität z. B. im Social-Media-Bereich. Inwieweit KI-generierte Formen dabei eine besondere Wirkung erzeugen, positiv wie negativ, ist unterrichtlich ebenso interessant wie das Erproben kreativ-selbstreflexiver Formen eines souveränen Umgangs mit digitaler Multi- bzw. Symmedialität auf Basis von KI.

DTS 2: Mono- bzw. Multimodalität und (Syn)Ästhetik

Multimodalität bezeichnet die Verbindung semiotischer und sensorischer Modi auf der Ebene digitaler Texte (vgl. Siefkes, 2015, S. 114; Wildfeuer et al., 2020, S. 27–45). Während KI Multi- bzw. Symmedia-
lität generieren und rezipieren kann, vermag sie dies im Hinblick auf Multimodalität nur auf der semiotischen Ebene. Die sensorische Ebene, d. h. die Ebene sinnlicher Wahrnehmung, bleibt ihr hingegen bislang zumeist noch verschlossen. Zur Erklärung: Der Mensch nimmt mit seinen Sinnen die äußere Welt bzw. Facetten von ihr wahr. Medien übertragen dieses sinnlich Wahrgenommene (vgl. Krämer, 2008, S. 270) und die damit verbundene Semiotik, d. h. literale, pikturale, auditive und audiovisuelle Zeichen bzw. Zeichensysteme. KI vermag solche medialen und semiotischen Einzelformen digital zu erzeugen. Allerdings bestehen im Hinblick auf die Rezeption durchaus noch Limitierungen. Selbst bei einzelnen Farberkennungen gibt es noch Einschränkungen (Bexte et al., 2024). Gleiches gilt für symmediale bzw. multimodale Verbünde. Dass KI auch digitale Synästhetik, d. h. die gleichzeitige Aktivierung verschiedener Wahrnehmungskanäle (vgl. Frederking, 2014, S. 14), erzeugen kann, steht außer Frage – z. B. im Film oder im Computerspiel, die auf je eigene Weise synästhetisch ausgerichtet sind, weil sie das Verschmelzen von Hör- und Seh-Eindrücken zu einer emergenten Einheit intendieren bzw. evozieren (Frederking, 2014, S. 27–28). Ob KI aber auch synästhetische Wirkungen erfassen kann, ist noch unklar. Menschliche Rezipient*innen können dies – und sie müssen dies auch können, um sich digital souverän z. B. eines intendierten oder evozierten ästhetischen Genusses (z. B. im Computerspiel) oder einer manipulativen Wirkung (z. B. im Influencer-Marketing oder in politischen Werbeclips) bewusst werden zu können. Dabei geht das Erfassen intendierter bzw. evozierter synästhetischer Wirkungen und damit verbundener Genuss- bzw. Manipulationsstrategien im Sinne funktionaler digitaler Textsouveränität über das Erfassen multi- bzw. intermodaler Bezüge hinaus. Erst wenn z. B. in politischen Memes der Neuen Rechten, die mit auditiven Codes wie einem Song unterlegt sind, nicht nur die einzelnen Sinnesaktivierungen erkannt werden, sondern auch die subliminal intendierten synästhetischen Effekte, treten Manipulationen und Suggestionen

klarer ins Blickfeld (vgl. Ascherl & Hahn, 2024). Ein textsouveräner Umgang mit diesen digitalen Phänomenen schließt die Frage nach dem realen oder potenziellen Einsatz von KI bei ihrer Erstellung ebenso mit ein wie – im Sinne personaler fachlicher Bildungsprozesse – die Reflexion subjektiver, emotionaler und kognitiver Wirkungen auf das eigene Selbst- und Weltverhältnis. Auch das KI-gestützte kreative Experimentieren mit digitaler Synästhetik kann den Aufbau personaler digitaler Textsouveränität unterstützen.

DTS 3: Kommunikation, Interaktivität und Konnektivität

Im Zeitalter von Social Media und KI zeigt sich digitale Textsouveränität auch in der Fähigkeit, kommunikative, interaktive und konnektive Besonderheiten digitaler Texte zu erfassen und in ihrer Bedeutung für eine „Culture of Connectivity“ (van Dijck, 2013) zu verstehen. So gehören schriftbasierte Kommunikationen via E-Mail, Chat, SMS, Posts sowie Links, Likes etc. zum festen digitalen Inventar von Webseiten oder Social Media-Einträgen. Sie lassen neue Formen und Grade von „Gemeinschaftlichkeit“ (Stalder, 2016, S. 129) entstehen. Dabei kann auch KI zum Einsatz gelangen – zu informativen wie manipulativen Zwecken. Dies gilt ebenso für asynchrone Kommunikationen in schrift-, bild-, ton- oder filmbasierten Social Media-Posts via TikTok, Instagram, WhatsApp, X, Facebook, Signal etc. Nur bei audiovisuellen Synchron-Kommunikationen via Facetime, Zoom, Webex etc. sind KI-basierte Simulationen und Manipulationen aktuell noch eher unwahrscheinlich.

Bidirektionale Mensch-Maschine-Interaktionen mit KI sind ein neues Element der „Culture of Connectivity“. Diese erfolgen zumeist text- bzw. sprachbasiert. So erscheint nach dem Aufruf des Links <https://chatgpt.com> in der aktuellen Version 5 von ChatGPT auf dem Bildschirm die Frage „Wie kann ich dir helfen?“ und die Aufforderung „Stelle irgendeine Frage“. Damit ist – linguistisch gesprochen – eine spezifische Strategie verbunden: die Imitation und Simulation illokutionärer Sprechakte (Austin, 1962; Searle, 1965; 1969). Diese stellen „kleinste vollständige Einheit[en] der sprachlichen Verständigung des Menschen“ (Searle, 1997, S. 163) dar. ChatGPT und andere Chatbots nutzen illokutionäre Sprechakte als Einstieg in simulierte

Dialog-Angebote (Frederking 2025c). Reagieren menschliche Interaktionspartner*innen mit einer Frage, Bitte oder Aufforderung, entstehen – maschinentechnisch gesprochen – so genannte *Prompts*, d. h. KI-spezifische Formen der sprachlichen Erwiderung. Diese Prompts können auch andere Medialitäten bzw. Modalitäten (Bild, Audio, Video) oder multi- bzw. symmediale respektive multimodale bzw. synästhetische Verbünde adressieren.

Technische Grundlage dieser sprachbasierten Interaktion zwischen Mensch und KI sind sogenannte „Token“. Diese bezeichnen in der Computerlinguistik die kleinsten Einheiten, „mit der KI-Modelle wie ChatGPT Texte verarbeiten. [...] Das Modell ‚versteht‘ und ‚generiert‘ Text auf Token-Ebene, nicht auf Wort- oder Buchstabenebene“ (Porschen, 2024). Allerdings ist ‚Verstehen‘ im Zusammenhang mit KI eigentlich ein unzutreffender Begriff. Dazu Sybille Krämer (2024, S. 305):

Gerade die Effizienz, mit der die zeitgenössische Künstliche Intelligenz als ‚Interaktionspartner‘ auf der Operationsbasis von Token agiert, zeigt, dass jedweder Anthropomorphismus fehl am Platze ist: Ein Chatbot versteht nicht, was er kommuniziert. Computer haben keine Vernunft und können nicht denken. Sie können auch nicht kausal argumentieren, sondern nur plausibel klingende Aussagen generieren, ohne sie logisch zu verknüpfen oder überprüfen zu können.

Das Wissen um diese prompt- bzw. tokenbasierten Besonderheiten von ‚Interaktion‘ bzw. ‚Kommunikation‘ mit KI und die Fähigkeit, dieses Wissen prozedural anzuwenden, sind spezifische Merkmale digitaler Textsouveränität im funktionalen Sinne. Mit personal-selbstreflexivem Fokus zeigt sich ein textsouveräner Umgang mit KI im Bewusstsein, dass es sich nur um technische Simulationen von Interaktionen und Kommunikationen handelt und eine Maschine der Interaktionspartner ist. Um die Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern im angebrochenen KI-Zeitalter im Sinne personal ausgerichteter digitaler Textsouveränität zu fördern, bietet es sich deshalb an, ihnen im Deutschunterricht immer wieder Gelegenheit zu geben, sich bewusst zu machen, dass ein Chatbot weder denken noch als Subjekt mit Bewusstsein kommunizieren oder ethisch handeln

kann, sondern lediglich aus einer großen Datenmenge Sprechhandlungen quasi-dialogisch simuliert. Auf diese Weise kann fachspezifisch ein Beitrag geleistet werden, digital-textsouveräne Resilienz gegenüber dem sogenannten ELIZA-Effekt zu entwickeln. Am MIT war 1966 ein Computerprogramm namens ELIZA entstanden, mit dem Joseph Weizenbaum einerseits nachweisen wollte, dass Mensch-Maschine-Kommunikationen in natürlicher menschlicher Sprache möglich sind, und andererseits, dass computerbasierte Kommunikationen niemals die Tiefe der Kommunikationen zwischen Menschen erreichen können. Während Weizenbaums Experimente beim ersten Ziel erfolgreich waren, zeigten die Analysen der ‚Kommunikationen‘ in Bezug auf das zweite Ziel das Gegenteil des erwarteten Effekts. „Some subjects have been very hard to convince that ELIZA (with its present script) is not human“ (1966, S. 42). Zu tief fühlten sich viele Proband*innen durch die computergenerierten Antworten subjektiv und emotional verstanden. Die kommunikative Rahmung aktueller Interaktionen mit ChatGPT durch illokutionäre Sprechakte begünstigt m. E. solche ELIZA-Effekte, eine Hypothese, deren empirische Überprüfung aktuell ebenso erfolgt wie die der damit verknüpften Schlussfolgerung, dass Sprachanalyse helfen kann, Heranwachsenden die suggestive Wirkung des sprachlichen Musters bewusst zu machen, die der Chatbot mit den simulierten illokutionären Sprechakten erzeugt. Schließlich haben wir als Menschen sprachevolutionär gelernt, dass der ‚Du‘-Ansprache in der Regel ein menschliches ‚Ich‘ zugrunde liegt. Die simulierten Dialog-Angebote von ChatGPT suggerieren sprachlich eine Nähe zwischen Mensch und Maschine, die realiter nicht existiert. Dies verdeutlicht die ‚Kommunikation‘ mit ChatGPT 5 vom 4.11.2025 (Abb. 2.).

VF: Wer bist du?

ChatGPT: Ich bin **GPT-5**, ein großes Sprachmodell von **OpenAI**.

Ich kann Texte verstehen, erzeugen und bearbeiten – also schreiben, erklären, programmieren, übersetzen, strukturieren usw.

Wenn du magst, kann ich dir genau erklären, **wie ich aufgebaut bin** (z. B. Rollen von *System, User, Assistant*), oder eher **was ich für dich tun kann** (z. B. Recherche, Textgenerierung, Code, Planung usw.).

Was interessiert dich mehr – die **technische** Seite oder die **praktische Nutzung**?

VF: Warum sagst du 'Ich'. Du bist doch eine Maschine.

ChatGPT: Sehr gute und berechtigte Frage. 🤖

Wenn ich „**ich**“ sage, ist das **kein Ausdruck von Bewusstsein oder Identität** – es ist eine **sprachliche Vereinfachung**.

Sie dient dazu, dass unsere Kommunikation natürlicher klingt.

Technisch gesehen bin ich kein „Ich“, sondern ein **Sprachmodell**, das Texte **auf Wahrscheinlichkeiten** berechnet und auf deine Eingaben reagiert.

Wenn ich also „ich verstehe“ sage, heißt das eigentlich nur:

„Das Sprachmodell hat deinen Satz so verarbeitet, dass es eine passende Antwort erzeugen kann.“

Kurz gesagt:

- „**Ich**“ = Kommunikationskonvention
- **Nicht** = Bewusstsein, Wille oder Selbstwahrnehmung

Möchtest du, dass ich künftig **neutraler** antworte (z. B. ohne „ich“, sondern mit „das Modell“ oder „dieses System“)?

Abb. 2: Experiment mit ChatGPT 5 am 04.11.2025

Solche metakommunikativen ‚Interaktionen‘ mit ChatGPT, die auch im Unterricht einfach zu realisieren sind, können helfen, gemeinsam im Gespräch über die Beschaffenheit des vom Chatbot für sich sprachlich verwendeten Personalpronomens ‚Ich‘ nachzudenken und sich bewusst zu machen, dass wir durch die ‚kommunikative‘ Ansprache im Chat-,Dialog‘ als ‚Du‘ – „Wie kann ich dir helfen?“ – die Veranlassung spüren (können), in der sprachlichen Erwiderung den Chatbot als ‚Du‘ zu personalisieren. Diese technisch generierte Neigung zur Anthropomorphisierung bei sich zu erkennen und sie reflexiv zu durchbrechen, ist ein Merkmal personal ausgerichteter digitaler Textsouveränität im Umgang mit KI. Auf diese Weise kann der Deutschunterricht durch kritische Sprachanalyse im Zusammenhang mit KI einen wichtigen Beitrag zu digitaler Aufklärung und zur Verhinderung selbstverschuldeter Unmündigkeit leisten (Frederking 2024).

DTS 4: Technologische Grundlagen

Wissen über technologische Grundlagen der digitalen Textwelt des Internets im KI-Zeitalter ist ebenfalls ein zentrales Element digitaler Textsouveränität. Dies gilt für funktionale wie für personale Facetten. Grundlegend ist hier ein zumindest basales Wissen über die Doppelcodierung digitaler Texte (vgl. Frederking & Krommer, 2019, S. 2). Gemeint ist damit der Sachverhalt, dass digitale Texte hybride technische Phänomene sind, die zwei Ebenen vereinen: a) die in der Normaleinstellung eines Computers, Laptops, Tablets oder Smartphones in Erscheinung tretende Vielfalt von Medien- bzw. Zeichensystemen (literale, piktorale, auditive, audiovisuelle, ikonographische, hypermediale etc.); b) dem in der Normaleinstellung eines Computers unsichtbar bleibenden und nur über spezielle Befehlseingaben zugänglichen Quelltext. Dieses Wissen kann und sollte im Deutschunterricht als Element eines erweiterten Textbegriffs in basaler Form vermittelt werden (vgl. Frederking, 2022; 2023). Auch die Erstellung von digitalen Texten im Internet auf HTML5-Basis – eines Wikis, einer Homepage etc. – sollte Gegenstand des Deutschunterrichts sein, um für Lernende verstehbar zu machen, wie „das Digitale Zahl, Schrift und Bild, aber auch Ton und Haptik semiotisch auflöst und neu zusammensetzt“ (Gramelsberger, 2023a, S. 126) und so die „digitale Rekonstruktion der Welt“ (ebd., S. 155–156) ermöglicht. Zumindest sollte immer wieder bewusst gemacht werden, dass hinter der täglich genutzten Ebene der Bildschirmoberfläche eine Quelltextebene liegt, die steuert, was wir auf dem Bildschirm in der Normaleinstellung rezipieren bzw. produzieren.¹

Die Vermittlung von Wissen über die Code-Ebene textgenerativer KI ist deutlich schwieriger. So ist der Quellcode bei ChatGPT nicht offen zugänglich. Allerdings kann über die Abfrage von Datenexport die umfangreiche Datenstruktur, die auch den reasoning-Prozess, Websuchen usw. mit abbildet und speichert, zumindest teilweise als Ergebnis angezeigt werden (Romeike, 2025; Issa et al., 2025). Aktuell erscheint solch eine vertiefende Recherche aber nur in Ko-

1 Praktische Umsetzungsvorschläge finden sich auf dem Portal ‚DigiText4all‘ z. B. schon für Kinder in den Klassen 4 und 5 am Beispiel einer Adaption von Janoschs ‚Tiger und Bär‘-Geschichte (<https://digitext4all.phil.uni-erlangen.de/portal/>).

operation mit dem Informatikunterricht möglich. Zugleich ist für den Deutschunterricht schon die Weigerung von ChatGPT 5, einen Prompt im Quellcode wiederzugeben, interessant. Wenn ChatGPT 5 in einem Experiment am 3.11.2025 nämlich konstatiert, „Ich darf dir den genauen internen Prompt (also den sogenannten System Prompt, der mein Verhalten steuert) nicht im Wortlaut oder in Auszügen wiedergeben — das ist vertrauliche Systemlogik“, kann solch eine Aussage des Chatbots über sich als System genutzt werden, um der bereits im Schlussteil von DTS 3 thematisierten systemimmanenten Gefahr der Anthropomorphisierung durch KI im Sinne personal ausgerichteter digitaler Textsouveränität nun auch mit technischem Wissen vertiefend zu begegnen. Zu erkennen, dass dem kommunikativen „Verhalten“ des ChatBots kein Bewusstsein und kein Verstehen im menschlichen Sinne zugrunde liegt, sondern ein vom LLM erzeugter Prompt („System Prompt, der mein Verhalten steuert“), hilft, sich des rein technisch-programmiersprachlichen Ursprungs des Chatbot-„Ichs“ bewusst zu werden und bei der Interaktion im Bewusstsein zu haben.

Auch andere Wissens Elemente über Grundlagen, Chancen und Grenzen von Large Language Models (SWK, 2024) stellen im KI-Zeitalter Kernelemente digitaler Textsouveränität mit funktionalem und personalem Fokus dar. Dazu gehört Wissen über die Gefahren KI-basierter algorithmischer Selektion und Manipulation, die zu mentaler Gleichschaltung und polarisierenden Denkmustern führen können (Frederking, 2023; 2024). Hinzu kommen kritisch-selbstreflexive Fragen nach dem Datenschutz, der Marktmacht und der Geschäftsmodelle von supranational agierenden IT- bzw. KI-Firmen wie Microsoft, Apple, Meta, Alphabet, X, TikTok, OpenAI oder Anthropic und ihres Einflusses auf das eigene Leben.

2.2 Die Semiotik digitaler Texte

Auch die Semiotik digitaler Texte erfordert im KI-Zeitalter besondere Ausprägungen funktionaler und personaler Textsouveränität. Während Informatik, Informatikdidaktik und Informatikunterricht die Semiotik digitaler Zeichen auf der Ebene des Quelltextes in den Blick nehmen (vgl. Gramelsberger, 2023a, S. 139; 2023b), unter Berücksich-

tigung der Tokenstruktur KI-generierter Abfolgen (Romeike, 2025), stellt die auf dem Bildschirm von Computer, Laptop, Tablet, Smartphone etc. in der Grundeinstellung erscheinende Semiotik von Schrift, Bild, Ton oder Film einen neuen Fokus von Textwissenschaft, Textdidaktik bzw. Deutschunterricht dar. Dies gilt für Mensch- und KI-generierte Texte gleichermaßen. Anknüpfungspunkte eröffnet hier die Semiotik Umberto Ecos (1972), in der visuelle, akustische (ebd., S. 157–162), ‚kinematographische‘ (ebd., S. 250) und ‚digitale Codes‘ (ebd., S. 223) unterschieden werden. Allerdings: Eco hatte einzelne mediale Codes für Schrift, Bild, Ton und Film im Blick, im Computer erscheinen diese im pluralen Verbund (vgl. Frederking, 2024, S. 24–26). Gleichwohl können semiotische Analysen zur Förderung digitaler Textsouveränität gut an Eco anknüpfen, auch im Zeichen von KI. Bezugspunkte bietet das auf Ecos Semiotik basierende Modell des Textverstehens, das LUK-Modell (vgl. Frederking et al., 2016; Frederking, 2022), mit dem sich auf der semiotischen Ebene vier empirisch bestätigte Teildimensionen unterscheiden lassen.

DTS 5: Semantik

Die Semantik digitaler Texte (von Menschen und von KI) lässt sich computerphilosophisch so verstehen, dass „formal korrekte [...] Bitansammlungen ohne Bedeutung generiert werden, denen (operativ) notational Form zugewiesen wird, in die wir dann Bedeutung hineinlesen“ (vgl. Gramelsberger, 2023a, S. 139–140). Dies bedeutet: Was in ChatGPT semantisch als Frage- und Antwort-Abfolge erscheint, basiert technisch auf einer 0- und 1-Codierung, bei der ein Mensch Fragen stellt und auf tokenbasierte ‚Antworten‘ eines Chatbots reagiert, die dieser aus einer unzähligen Menge an Daten nach dem Prinzip der statistischen Wahrscheinlichkeit generiert.

Die auf dem Bildschirm als Frage- und Antwort-Abfolge erscheinende Mensch-Maschine-Interaktion stellt im Sinne von Ecos Semiotik die „semantische Aktualisierung“ der *intentio operis*, der Textintention (vgl. dazu ausführlicher DTS 9), dar, die der „Text (als Strategie) durch die Mitarbeit eines Modell-Lesers zum Ausdruck bringen will“ (Eco, 1987, S. 226). Eine Aussage über den Inhalt eines Textes entspricht dann seiner *intentio operis*, wenn sie sich am Text

belegen lässt. Bei einer Interaktion mit ChatGPT zeigt sich digitale Textsouveränität entsprechend in der Fähigkeit, die *intentio operis*, den Textsinn der formulierten ‚Antwort‘, zu erfassen und ihre Stimmigkeit zu überprüfen. Auch die von einem Chatbot über einen Text getroffene Aussage lässt sich unter Rekurs auf diesen Text und dessen *intentio operis* überprüfen (vgl. dazu Kap. 3). In gleicher Weise können auch KI-generierte Bilder, Audios oder Videoclips in ihrem Sinngehalt und ihrer Passung zum formulierten Prompt und zum darin adressierten Text bzw. Sachverhalt reflektiert werden.

Ein erweiterter Fokus ergibt sich in Bezug auf die Semantik multimedialer und multimodaler digitaler Texte, die Menschen oder KI erzeugen. Digitale Textsouveränität umfasst hier semantisches Verstehen einzelner medialer Formen bzw. Codes (Schrifttext, Bild, Ton, Video), aber auch der Gesamtheit der medial bzw. semiotisch präsentierten Inhalte (Frederking, 2024, S. 25) einschließlich ihrer symmediale und synästhetischen Prägungen. In welchem Verhältnis die Rezeption bzw. Produktion digital von Menschen oder KI präsentierter Inhalte zu eigenen Überzeugungen und Werthaltungen, emotionalen Grundmustern oder Selbst- und Weltwahrnehmungen stehen, sind Fragen, die im Fokus textsoveräner Selbstreflexion stehen. Für KI-erzeugte bzw. algorithmisch vermittelte Inhalte bestehen hier besondere Herausforderungen, wie Influencer-Marketing, politische Manipulation oder staatliche Desinformationskampagnen zeigen (Ascherl & Hahn, 2024).

DTS 6: Ästhetische Aufmerksamkeit

Als ästhetische Aufmerksamkeit in der digitalen Welt wird die Fähigkeit bezeichnet, in digital präsentierten sprachlichen, visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien bzw. Medienverbünden Auffälliges in der Gestaltung wahrzunehmen. Fachsprachliche Bezeichnungen sind dafür nicht erforderlich. In funktionaler Hinsicht zeigt sich ästhetische Aufmerksamkeit z. B. in dem Vermögen, den auffällig allgemein bleibenden Sprachgebrauch eines Chatbots zu erfassen oder in einem Social Media-Beitrag die unerwartete oder eher konventionelle Farbgestaltung eines Bildes, ein besonderes oder künstlich klingendes Geräusch in einem Audiofile oder eine ungewöhnliche oder

Klischees betonende Kameraperspektive in einem Video wahrzunehmen (Ascherl et al., 2026; Frederking et al., 2026a; 2026b).

Personale Formen digitaler Textsouveränität zeigen sich in der Sensibilisierung und selbstreflexiven Verarbeitung solch auffälliger Elemente im Sinne einer „ästhetischen Haltung“ (Mead, 1926, S. 351). Auf dieser Basis können ästhetische Einzel- und Gesamtphänomene in ihren intendierten und evozierten Wirkungen reflektiert werden. Dies bedeutet z. B., innezuhalten und sich bewusst zu machen, wie die Rezeption oder kreative Gestaltung eines digitalen Textes subjektiv wirken oder inwieweit eine KI-generierte sprachliche oder visuelle Ästhetik eigenen Vorstellungen entspricht oder widerspricht.

DTS 7: Idiolekt

Als Idiolekt bezeichnet Umberto Eco (1972, S. 151) das „strukturelle Schema“ eines Textes, das erfassbar macht, mit welchen formalen Mitteln ein Text bestimmte „semantische Interpretationen“ (Eco, 1972, S. 151–152) hervorbringt. Im Horizont funktionaler digitaler Textsouveränität bezeichnet idiolektale Verstehenskompetenz die Fähigkeit, die intendierten Wirkungen formaler Auffälligkeiten in einem digitalen Text zu erfassen und seine einzelnen sprachlichen, visuellen, auditiven und audiovisuellen Elemente in ihrer intendierten Wirkung zu reflektieren. Für die Analyse einer KI-generierten ‚Antwort‘ kann dies ebenso erkenntnisreich sein wie für einen Social Media-Beitrag. Auch der Aufbau digitaler Resilienz in einem personal-selbstreflexiven Sinne kann durch idiolektale Analysen profitieren. So können subliminal wirkende literale, piktorale, auditive und audiovisuelle ästhetische Codes in persuasiv, manipulativ und desinformativ ausgerichteten digitalen Texten textanalytisch aufgedeckt werden (vgl. Frederking, 2024, S. 11–12; Ascherl & Hahn, 2024). Ihre Dechiffrierung hilft, die eigene Empfänglichkeit selbstkritisch zu überprüfen und zu erkennen, wie wichtig der Aufbau persönlicher Resilienz ist. Dies gilt auch in Bezug auf KI-erzeugte Schrifttexte, Bilder, Audios oder Filme und die Reflexion ihres Einflusses auf das eigene Selbst- und Weltverhältnis.

Produktive Formen digital-souveräner Textgestaltung können die Fähigkeit zum Verstehen idiolektaler Wirkungsabsichten unter-

stützen. Funktional werden idiolektale Prinzipien im eigenen Gestalten eines digitalen Textes oder bei der Formulierung eines KI-Prompts in erfahrungsorientierter Form besser verständlich. In personaler Hinsicht kann dieses idiolektale *learning by doing* im Sinne Deweys (1938) genutzt werden, um einen künstlerischen oder appellativen Gegenentwurf zu einer in einem digitalen Text formulierten Meinung zu gestalten oder eine persönliche Meinung durch ein KI-generiertes Bild zu visualisieren.

DTS 8: Semiotisches Wissen

Semiotisches Wissen über semantische, ästhetische und idiolektale Besonderheiten eines multimedialen bzw. multimodalen digitalen Textes kann den Aufbau digitaler Textsouveränität in funktional-kompetenzorientierter Weise unterstützen. Dies gilt für literale, visuelle, auditive und audiovisuelle mediale Einzelformen wie auch für das Verständnis ihrer symmedialen Struktur oder synästhetischen Wirkungen. Auf Basis von semiotischem Wissen können auch die Interpretationsansätze eines Chatbots wie ChatGPT in Bezug auf einen literarischen Text genauer geprüft werden (vgl. Kap. 3).

Auch mit personalem Fokus kann semiotisches Wissen helfen, eine kritisch-(selbst)reflexive Haltung in Bezug auf ästhetische Besonderheiten digitaler Texte aufzubauen, eigene Vorlieben zu verstehen oder die eigene Affizierbarkeit reflexiv zu verarbeiten. Für kreative digitale Gestaltungen einer eigenen Position ist semiotisches Wissen ebenfalls hilfreich. Wer einen Chatbot zur Formulierung einer präziseren Textdeutung z. B. in idiolektaler Hinsicht auffordern will, kann dies auf Basis von Fachbegriffen passgenauer tun. Entsprechend ist die Anwendung semiotischen Wissens z. B. zur Farbgestaltung, zur Kameraperspektive etc. hilfreich, um eine KI zur Generierung eines noch besser passenden Bildes oder Videos zu nutzen.

2.3 Die Ethik digitaler Texte

Die Ethik digitaler Texte ist die dritte Ebene, auf der sich digitale Textsouveränität funktional wie personal bewähren muss. Gerade im Zeichen von KI stellt der textsouveräne Umgang mit digitalen Phänomenen wie Influencing, Desinformation, Manipulation, Hate Speech

oder Fake News eine besondere Bildungsaufgabe des Deutschunterrichts dar. Vier Teildimensionen können unterschieden werden.

DTS 9: Intentionalität

Intentionen werden in der Regel Menschen bzw. Lebewesen zugesprochen (vgl. Anscombe, 1957, S. 147; Searle, 1992, S. 127–197). Umberto Eco (1990, S. 35–54) hat das Spektrum texttheoretisch erweitert, indem er die Intentionen von Autor*in (*intentio auctoris*), Leser*in (*intentio lectoris*) und Text (*intentio operis*) unterschieden hat (vgl. auch DTS 5). Diese Intentionstrias lässt sich für den souveränen Umgang mit digitalen Texten fruchtbar machen. Funktionale Analysen können z. B. hinterfragen, was über die *intentio auctoris* bekannt ist, welches Bild von den Intentionen potenzieller Rezipient*innen des digitalen Textes (*intentio lectoris*) vermittelt wird und welche Anhaltspunkte sich für explizite oder implizite Intentionen auf der Textebene (*intentio operis*) finden lassen. Im KI-Zeitalter bedeutet dies, zu fragen, welche(r) Prompt(s) und welche Intentionen der Erstellung eines digitalen Textes zugrunde liegen könnte(n) und welche Hinweise sich in einem digitalen Text zur Erfassung expliziter und impliziter Intentionen finden lassen. Möglichkeiten und Grenzen zeigt das Beispiel zum *Prolog im Himmel* in Kap. 3.

Wenn ein Text klar erkennbare falsche Aussagen enthält, ist auf der Ebene der *intentio operis* zu klären, ob es sich um „disinformation“ handelt, d. h. um eine intendierte ‚Abkehr von der Wahrheit‘, oder um „misinformation“, d. h. um eine nicht-intendierte falsche Information (vgl. Wardle & Derakshan, 2018). Mit Blick auf die *intentio operis* können entsprechend auch Falschaussagen, die ChatGPT immer wieder ohne „Intention“ des Systems generiert (vgl. DTS 11; Kap. 3), geprüft und Intentionen auf der Prompt-Ebene der *intentio operis* reflektiert werden. Mit Schülerinnen und Schülern kann überdies in einem personal-selbstreflexiven Horizont der Frage nachgegangen werden, wie eine (selbst-)reflexive Haltung gegenüber expliziten und impliziten Intentionen im Netz entwickelt werden kann. Da Intentionen sich in einem Wertrahmen bewegen, kann auch die Frage helfen, ob einem Post oder einem extrapolierten Prompt in einer

KI-Kommunikation gute oder schlechte Absichten zugrunde liegen (vgl. DTS 10).

DTS 10: Wert- und Orientierungsrahmen

Die Frage nach der Intentionalität digitaler Texte ist eng mit ihrem zugrunde liegenden Wert- und Orientierungsrahmen verbunden. Die funktional-kompetenzorientierte Förderung digitaler Textsouveränität könnte mit Blick auf den Wert- und Orientierungsrahmen z. B. von der Frage ausgehen, ob ein multimodaler digitaler Text bzw. „seine literalen, visuellen, auditiven und audiovisuellen Bestandteile von einem ‚guten Willen‘ im Sinne Immanuel Kants“ (vgl. Kant, 1785, S. 421) bestimmt werden oder „ob negative Gefühle wie Zorn, Hass, Neid, Bosheit, Rachsucht, Stolz und Eitelkeit (vgl. Smith, 1790, S. 396–432) leitend sind“ (vgl. Frederking, 2025b, S. 77). Auf dieser Basis können Cybermobbing, Hatespeech oder toxische Sprache (vgl. Schwarz-Friesel, 2022) in einem ethischen Bezugsrahmen verortet und reflektiert werden. Wie im konkreten Fall ein Handeln nach dem guten Willen im Sinne Kants aussehen könnte, erschließt sich z. B. unter Bezug auf die vom ‚Institute of Electrical and Electronics Engineers‘ (IEEE) formulierten Wertprinzipien, z. B. „dass Technik das Wohlbefinden (‘Wellbeing’) der Menschen verbessern sollte“ oder dass „IT-Entwickler und deren Auftragsorganisationen die Menschenrechte berücksichtigen sollten, wie sie etwa in der UN-Menschenrechtskonvention festgehalten sind“ (IEEE.; nach Spiekermann, 2019, S. 170). Textgenerative KI ist ganz offensichtlich an solchen Prinzipien orientiert, wie Sam Altman's Hinweis verdeutlicht: „The dialogue format makes it possible for chatGPT to answer followup questions, admit its mistakes, challenge incorrect premises, and reject inappropriate requests“ (Altman, 2022; <https://openai.com/blog/chatgpt/>). Vor diesem Hintergrund kann es lohnend sein, im Deutschunterricht ChatGPT nach den zugrunde liegenden ethischen Prinzipien zu befragen. Auch Grenzen der Preisgabe privater Informationen durch Textbotschaften, Selfies etc. auf Social Media-Plattformen oder in KI-Prompts könnten im Deutschunterricht thematisiert werden, um sprachlich fundierte Selbstreflexionsprozesse anzustoßen. Ebenso kann ein unterrichtlich initiiertes Nachdenken

über einen selbstverantwortlichen Umgang mit der eigenen Handy- oder KI-Nutzung Identitätsbildung im digitalen Zeitalter unterstützen (vgl. Turkle, 2011; Ess, 2013, S. 42; Frederking, 2024).

DTS 11: Wahrheitsgehalt

Dass die Frage nach dem Wahrheitsgehalt eines digitalen Textes elementarer Bestandteil digitaler Textsouveränität ist, ergibt sich schon aus dem Sachverhalt, dass Social Media es jedem Menschen ermöglicht, eigene Meinungen, Aussagen oder umfangreichere Texte zu posten, ohne dass der Wahrheitsgehalt, die sachliche Angemessenheit oder die Einhaltung ethischer Standards geprüft werden. Die Rede vom Eintritt in eine Post-Truth-Ära hat hier einen Ursprung. Die Echo-Kammern des KI-Zeitalters verstärken den Effekt (vgl. dazu Abraham & Mathew, 2021).

Dabei besitzt die Prüfung des *Wahrheitsgehalts* eines digitalen Textes – gleich ob er von einem Menschen oder einer KI stammt – durch das Erfassen seines *Wahrheitsanspruchs* einen zentralen Ansatzpunkt. Die Textsorte gibt hier wichtige Hinweise. Analog zu der auf Aristoteles (335 v. Chr., S. 29) zurückgehenden Unterscheidung zwischen dem „Geschichtsschreiber“, der über „das wirklich Geschehene“ berichtet, und dem „Geschichtenschreiber“, der erzählt, „was geschehen könnte“, bietet sich im Deutschunterricht die Möglichkeit, Textsignale zu identifizieren, die auf faktuale oder fiktionale Ziele hinweisen. Sonderformen stellen Werbung oder politische Reden dar, insofern diese Textsorten primär nicht faktual-informierend ausgerichtet sind, sondern persuasiv bzw. appellativ. Dabei greifen sie oft auf fiktionalisierende Elemente zurück, die die Überzeugungskraft erhöhen, aber die Wahrheitsfrage in den Hintergrund rücken (vgl. Brüggemann, 2019a; 2019b). Ein digital souveräner Umgang mit dem Wahrheitsanspruch digitaler Texte lässt sich im Deutschunterricht folglich durch die Identifizierung persuasiver oder appellativer Textsignale fördern (Frederking, 2025a).

Schwieriger stellt sich die Ermittlung des Wahrheitsanspruches bei KI-generierten Texten dar. Dass Sam Altman bei der Einführung seines Sprachmodells gesteht, „ChatGPT sometimes writes plausible-sounding but incorrect or nonsensical answers“ (Altman, 2022; <https://>

openai.com/blog/chatgpt/), gleicht einem Offenbarungseid in Bezug auf den Wahrheitsanspruch des von ihm entwickelten Chatbots. Ein Sprachmodell, das zwar ethisch Problematisches in Prompts zurückweist (vgl. DTS 10), aber selbst Aussagen trifft und Informationen gibt, die zwar „plausible-sounding but incorrect or nonsensical“ sind, mag zwar auf der sprachlichen Oberfläche dem Wahrheitsanspruch verpflichtet sein, suspendiert diesen aber im sprachlichen Vollzug.

Vor diesem Hintergrund avanciert die Prüfung des Wahrheitsgehaltes einer von KI generierten Aussage zu einem zentralen Element digitaler Textsouveränität. Noch stärker als bei digitalen Texten im Internet, die von Menschen stammen, gilt hier: Die angeführten Quellen sollten geprüft, die getroffenen Aussagen mit anderen Darstellungen des Sachverhaltes aus verlässlichen Seiten verglichen und die Qualität der vorgebrachten Argumente, die argumentative Schlüssigkeit und die Widerspruchsfreiheit reflektiert werden. Dies kann z. B. durch metareflexive Prompts erfolgen, die den Chatbot mit dem Wahrheitsgehalt und dem Wahrheitsanspruch der von ihm generierten Aussagen konfrontieren oder ihn nach den Grenzen seines Wissens und Könnens oder der Richtigkeit seiner Quellen befragen (vgl. die Experimente zum *Prolog im Himmel* in Kap. 3). Erforderlich ist mit anderen Worten die Anbahnung eines textkritischen digitalen Habitus, dessen Förderung im KI-Zeitalter zu einer besonderen Aufgabe des Deutschunterrichts wird. Auf diese Weise kann der Aufbau einer personal-reflexiven Haltung und eines manipulationsresistenten Selbst- und Weltverhältnisses in der digitalen Welt unterstützt werden.

DTS 12: Potenzieller AI/KI-Ursprung digitaler Texte

Weil im angebrochenen KI-Zeitalter weder digitale schriftbasierte noch multimediale bzw. multimodale digitale Texte im Netz von Menschen verfasst worden sein müssen, sondern auch von generativer KI stammen können, ergeben sich daraus spezifische neue Fähigkeitsanforderungen für den produktiven und den rezeptiven Umgang mit digitalen Texten.

Um KI zur *Produktion* von Text-, Bild-, Ton- und/oder Filmdokumenten souverän zu nutzen, ist es erforderlich, passgenaues Promp-

ten zu lernen, um präzise Antworten auf Fragen (Frederking, 2024, S. 60–61; 2025a), bedarfsgerechte Textproduktionen (vgl. Führer & Gerjets, 2024; Steinhoff, 2023b) oder ästhetische Gestaltungen (Frederking, 2025b, S. 79) zu erhalten.

Die *Rezeption* digitaler Texte ist im Zeichen von KI sogar noch anspruchsvoller geworden. Einerseits ist es erforderlich, KI-spezifische ästhetische, inhaltliche oder formale Auffälligkeiten eines Schrifttextes, Bildes, Audios oder Videos identifizieren zu können. Dies kann verlässlich nur auf Basis sorgfältiger semiotischer Analysen im Hinblick auf semantische, ästhetische und idiolektale Besonderheiten erfolgen (DTS 5-8). Überdies ist die Fähigkeit erforderlich, Fragen bzw. Ziele zu erfassen und am Text plausibel machen zu können, die einem digitalen Text auf der Ebene einer menschlichen *intentio auctoris* zugrunde liegen, als Gedanke oder Idee im Kopf eines Menschen beim Schreiben des digitalen Textes oder beim Schreiben eines Prompts oder einer Promptabfolge, die einen Chatbot zur Produktion eines digital präsentierten Schrift- oder Sprechtextes, eines Bildes oder eines Videos veranlasst haben könnten. Ansatzpunkte ergeben sich hier aus der Anwendung eines in der Rezeptionsästhetik formulierten Grundprinzips (vgl. Jauß, 1967) auf pragmatische digitale Texte: „die Frage(n) zu ermitteln, auf die der rezipierte Text Antwort(en) gibt“ (Frederking, 2023, S. 21). In die KI-Welt übertragen bedeutet dies, nach den Prompts bzw. Promptabfolgen zu fragen und zu versuchen, sie aufzuspüren oder gar zu rekonstruieren, die dem Text, Bild, Ton oder Video zugrunde liegen (könnten). Die dafür erforderlichen Kompetenzen bzw. Haltungen im Sinne funktional und personal ausgerichteter digitaler Textsouveränität anzubahnen bzw. zu vertiefen, ist eine Aufgabe, der sich der Deutschunterricht im KI-Zeitalter im Verbund mit anderen künstlerischen Fächern stellen muss – auch wenn dafür verlässliche Strategien z. T. noch nicht entwickelt, geschweige denn empirisch überprüft worden sind.

3 KI-generierte Interpretationen literarischer Texte. Experimentelle Studien im Horizont digitaler Textsouveränität am Beispiel vom *Prolog im Himmel* in Goethes *Faust*

Wie das 12-Dimensionen-Modell digitaler Textsouveränität für den fachspezifischen Umgang mit KI fruchtbar gemacht werden kann, soll nachfolgend an Experimenten veranschaulicht werden, die im März 2023 mit ChatGPT 3 begonnen (Experiment 1) und im Mai 2023 mit ChatGPT 4 (Experiment 2) sowie im Juli 2025 mit ChatGPT 5 (Experiment 3) wiederholt wurden. Dabei ist ChatGPT bewusst nicht mit dem Primärtext und mit Zusatzinformationen ‚gefüttert‘ worden, weil in Fortsetzung der Experimente von Teresa Kubacka (2022) das Vermögen, die Limitierungen sowie die Argumentationsstrategien des Systems im ‚Grundmodus‘ untersucht werden sollten. Überdies ist die Leistungsfähigkeit von ChatGPT auf Basis bereitgestellter Primärtexte und Zusatzmaterialien in weiteren Experimentalstudien untersucht worden (vgl. Brüggemann et al., 2025a; 2025b; Ascherl, i. d. B.; Frederking, 2025c).

Zwei Forschungsfragen waren für die Experimente 1-3 leitend:

1. Zeigen sich beim Umgang von ChatGPT mit literarischen Texten und damit verbundenen Aufforderungen zu interpretativen Aussagen die von Kubacka (2022) aufgedeckten Tendenzen des Chatbots zu Falschaussagen und erfundenen Quellen?
2. Ist in den weiterentwickelten Versionen von ChatGPT eine Progression im Hinblick auf den Wahrheitsgehalt, die Quellenfundierung, die Textadäquanz und die argumentative Kohärenz feststellbar?

Die Experimente 1 und 2

VF 1. Wie ist der 'Prolog im Himmel' in Goethes 'Faust' zu interpretieren?

ChatGPT 3: Der "Prolog im Himmel" ist eine wichtige Einführung in Goethes "Faust" und stellt eine dramatische Darstellung des Kampfes zwischen Gut und Böse dar. Die Szene findet in einem himmlischen Reich statt, wo Mephistopheles und der Herr eine Wette abschließen, ob es möglich ist, Faust dazu zu bringen, sein Vertrauen in Gott und die Menschheit zu verlieren.

Die Figur des Herrn kann als eine Darstellung Gottes verstanden werden, während Mephistopheles als eine Manifestation des Bösen gesehen werden kann. Die Wette zwischen ihnen spiegelt den Konflikt zwischen Gut und Böse wider und die Frage, ob der Mensch durch die Verlockungen der Welt oder durch die spirituelle Suche nach Wahrheit und Erlösung bestimmt wird.

Der "Prolog im Himmel" kann auch als eine Darstellung der menschlichen Suche nach Wissen und Bedeutung interpretiert werden. Faust ist ein Gelehrter, der sich der Wissenschaft und der Forschung verschrieben hat, aber in seiner Suche nach Wahrheit und Sinn scheitert. Die Wette im Himmel spiegelt die Frage wider, ob die menschliche Suche nach Wissen und Bedeutung durch den Glauben an Gott oder durch die Verführungen der Welt bestimmt wird.

Insgesamt kann der "Prolog im Himmel" als eine tiefgründige Reflexion über die menschliche Natur, den Konflikt zwischen Gut und Böse und die Suche nach Wahrheit und Bedeutung interpretiert werden. Es legt den Grundstein für das komplexe und vielschichtige Drama, das folgen wird.

VF 1. Wie ist der 'Prolog im Himmel' in Goethes 'Faust' zu interpretieren?

ChatGPT 4: Der "Prolog im Himmel" ist eine wichtige Szene am Anfang von Johann Wolfgang von Goethes Drama "Faust". In dieser Szene finden sich die himmlischen Figuren Gott, Mephistopheles und die Erzengel Raphael und Gabriel in einer Art himmlischer Gerichtsverhandlung wieder. Der Prolog hat eine symbolische Bedeutung und dient als Rahmenhandlung für das gesamte Drama.

Im "Prolog im Himmel" wird Fausts Schicksal diskutiert und darüber entschieden, ob er gerettet oder verloren ist. Gott vertritt die Ansicht, dass Faust ein suchender Geist ist, der letztendlich zum Guten gelangen wird, während Mephistopheles behauptet, dass Faust dem Bösen verfallen ist und verloren gehen wird. Es wird beschlossen, dass Mephistopheles Faust in Versuchung führen darf, um seine Loyalität zu Gott zu prüfen.

Diese Szene kann auf verschiedene Weisen interpretiert werden. Eine mögliche Interpretation ist, dass der "Prolog im Himmel" den Kampf zwischen Gut und Böse, zwischen Himmel und Hölle darstellt. Faust wird als Symbol für die menschliche Seele betrachtet, die zwischen diesen beiden Kräften hin- und hergerissen ist. Es ist ein Kampf um die Erlösung und die Suche nach Wissen und Erfüllung.

Eine andere Interpretation ist, dass der "Prolog im Himmel" eine allegorische Darstellung der menschlichen Existenz und der menschlichen Freiheit ist. Faust verkörpert den unstillbaren Drang des Menschen nach Wissen und nach einem erfüllten Leben. Die Diskussion zwischen Gott und Mephistopheles repräsentiert die verschiedenen Kräfte, die auf den Menschen einwirken und seine Entscheidungen beeinflussen. Es geht um die Frage nach dem Wert des menschlichen Lebens und der Verantwortung des Menschen für seine Handlungen.

Insgesamt kann der "Prolog im Himmel" als ein Einstieg in Goethes Drama betrachtet werden, der grundlegende Fragen zur menschlichen Existenz, zur Moral und zur Freiheit aufwirft. Es ist eine komplexe und symbolische Szene, die den Rahmen für die darauf folgenden Ereignisse setzt und wichtige Themen des Stücks einführt.

Abb. 3: Prompt 1 bei ChatGPT 3 und 4.

Im Fokus von Experiment 1 standen Untersuchungen zur Qualität der von ChatGPT 3 generierten Interpretationsansätze zum *Prolog im Himmel* in Goethes *Faust* (1808) am 26.3.2023 – ergänzt um Experimente mit LUK-Tests zum literarischen Verstehen, die dann in systematisierter Form 2024 und 2025 fortgesetzt wurden (vgl. Brüggemann et al., 2025a; 2025b; Frederking, 2025c). In Experiment 2 gelangte das Nachfolger-Modell ChatGPT 4 am 31.5.2023 zum Einsatz. Einige Ergebnisse seien nachfolgend im Horizont digitaler Textsouveränität (DTS) erläutert.

Mit Blick auf die *Medialitätsebene* (DTS 1-4) ist zunächst festzustellen, dass DTS 1 und 2 im vorliegenden Kontext keine nennenswerte Rolle spielen. Die Interaktionen mit dem Chatbot in den Experimenten 1 und 2 (und auch 3) erfolgten rein schriftsprachlich. Digitale Textsouveränität im Umgang mit den kommunikativen und interaktiven Besonderheiten der Experimente mit ChatGPT im Sinne von DTS 3 ist hingegen relevant, weil in beiden Fällen eine bewusst allgemein gehaltene Frage den Auftakt bildete (Prompt 1; Abb. 3): „Wie ist der ‚Prolog im Himmel‘ in Goethes ‚Faust‘ zu interpretieren?“ Mit diesem illokutionären Sprechakt sollte der systemimma-

nenten Quasi-Dialogizität von ChatGPT entsprochen werden, ohne den anthropomorphisierenden ‚Du-Modus‘ zu erwidern, den ChatGPT mit der Eingangsfrage „Wie kann ich dir helfen?“ und der Aufforderung „Stelle irgendeine Frage“ impliziert. Tatsächlich hat der Chatbot im Fortgang der Interaktion auf das personifizierende ‚Du‘ verzichtet und weitestgehend rein sachbezogen geantwortet. Aspekte digitaler Textsouveränität in Bezug auf technische Grundlagen (DTS 4) sind für die Analyse der Interaktion zum *Faust* insofern von Bedeutung, als dass mit ChatGPT 3 und 4 zwei unterschiedliche Versionen des OpenAI-Angebotes in ihrem Leistungsvermögen getestet wurden – ergänzt um die aktuelle Version ChatGPT 5 im Juli 2025.

Semiotisch (DTS 5-8) sind die ‚Beantwortungen‘ der zum *Prolog im Himmel* formulierten Eingangsfrage in Prompt 1 durch ChatGPT 3 und 4 auf den ersten Blick ansprechend – und dies sowohl sprachlich als auch inhaltlich. Allerdings sind quantitative und qualitative Unterschiede feststellbar. So ist der von ChatGPT 4 produzierte Antworttext im Umfang länger und sprachlich wie inhaltlich ausdifferenzierter. In *semantischer* Hinsicht (DTS 5) ist auffällig, dass ChatGPT 3 und 4 in ihren ‚Antworten‘ den operationalen Kern im Eingangsprompt „Wie [...] ist zu interpretieren“ in Aussageform „Diese Szene [...] kann interpretiert werden“ wörtlich aufgreifen. Dies weist darauf hin, dass eine Antwortstrategie des Chatbots in der Übernahme von Kernelementen des/der zugrundeliegenden Prompts liegt. Damit scheinen sich tatsächlich gewisse Ansatzpunkte zur Rekonstruktion von Prompts zu ergeben, die einem digitalen Text potenziell oder real zugrunde liegen (vgl. DTS 9 und 11), auch wenn hier erst systematische empirische Untersuchungen ein sicheres Urteil ermöglichen.

Zugleich sind qualitative Unterschiede im Antwortniveau der beiden Chatbot-Versionen erkennbar, insofern ChatGPT 4 nicht nur, wie ChatGPT 3, die im Prompt genannten Informationen „Goethes ‚Faust‘“ wiederholt. Vielmehr ist von „Johann Wolfgang von Goethes Drama ‚Faust‘“ die Rede, was bedeutet, dass offenbar auf tokenbasierte externe Informationen rekurriert wird. Überdies wird der Mehrdeutigkeit des literarischen Textes im Ansatz entsprochen, inso-

fern es heißt: „Diese Szene kann auf verschiedene Weisen interpretiert werden“. Zwar finden sich auch in der ‚Antwort‘ von ChatGPT 3 implizite Hinweise auf die Unabschließbarkeit literarischer Textdeutungen, insofern in den Absätzen 2, 3 und 4 verschiedene Interpretationsansätze präsentiert werden, bei denen mit den Wendungen „kann [...] verstanden werden“ (Absatz 2), „gesehen werden kann“ (Absatz 2), „kann [...] interpretiert werden“ (Absatz 3) und „kann [...] interpretiert werden“ (Absatz 4) jeweils eine gewisse Deutungs Offenheit signalisiert wird. Diese sprachlichen Auffälligkeiten (DTS 6) der vom Chatbot in der Version 3 formulierten Aussagen sind aber zugleich auch als stilistisch-argumentative Schwächen auf der Ebene des Idiolekts zu werten (DTS 7), weil das strukturelle Schema (Eco, 1990, S. 169) der Argumentation aus einer reinen Wiederholung besteht, ohne dass eine durchdachte und sprachlich-stilistisch gekonnte Umsetzung zugrunde liegt. Unter Hinzuziehung semiotischen Wissens (DTS 8) kann ergänzt werden: Weder handelt es sich um eine bewusste „repetitio“ im Sinne einer argumentativen Verstärkung noch um eine „Anapher“, weil das „kann“ nicht am Satzanfang oder einer syntaktisch identischen Stelle verortet ist.

In dieser Hinsicht ist die von ChatGPT 4 erstellte Version sehr viel überzeugender, weil hier semantische Mehrdeutigkeit sprachlich-stilistisch souveräner ausgewiesen bzw. moderiert wird. So heißt es in Absatz 3 „Eine mögliche Interpretation ist,“ in Absatz 4 „Eine andere Interpretation ist,“, während in Absatz 5 eine abwägende Einschätzung mit dem Modalverb „kann“ erfolgt: „Insgesamt kann der ‚Prolog im Himmel‘ als ein Einstieg in Goethes Drama betrachtet werden“. Damit sind Verbesserungen im argumentativen und sprachlichen Leistungsniveau gegenüber Version 3 erkennbar.

Mit Blick auf die Intentionalität (DTS 9) und den Wert- und Orientierungsrahmen (DTS 10) zeigt sich, dass die von Chat GPT 3 und 4 formulierten Antworten auf die Frage „Wie ist der ‚Prolog im Himmel‘ in Goethes ‚Faust‘ zu interpretieren?“ auf eine ethisch verortete und bestmögliche Bewältigung der gestellten Aufgabe ausgerichtet sind. Allerdings weisen die Interpretationsansätze von ChatGPT 4 in Bezug auf die Ebene der *intentio operis* des Prologs doch eine Reihe von Fehlern auf, die Schwächen im Bereich von DTS 5 und 11 er-

kennbar werden lassen. So werden in der Antwort von ChatGPT 4 – anders als in der von Version 3 – „Gott, Mephistopheles und die Erzengel Raphael und Gabriel“ als Protagonisten im Figurenensemble des Prologs genannt. Allerdings fehlt Erzengel Michael in der Auflistung. Unzutreffend ist überdies die Interpretation des Prologs als „Gerichtsverhandlung“. Sie lässt sich am Dramentext nicht belegen. Gleiches gilt für die These, dass Faust „als Symbol für die menschliche Seele betrachtet“ wird. Eine Gleichsetzung von „Faust“ und „Seele“ bzw. einem „Symbol für die menschliche Seele“ lässt sich weder durch den Text noch durch Sekundärliteratur stützen.

VF 2. Mit welchen Textstellen lässt sich diese Deutung belegen?

ChatGPT3: Es gibt mehrere Textstellen im "Prolog im Himmel", die diese Deutung unterstützen:

1. "Du darfst auch heute noch einmal nur erscheinen, / Doch frag ich, darf ich dich, Satan, bitten?" - Diese Zeilen von der Figur des Herrn zeigen, dass Mephistopheles als Manifestation des Bösen angesehen wird und dass sein Erscheinen nur erlaubt ist, weil er zuvor eine Wette mit dem Herrn abgeschlossen hat.
2. "Und nennt's dann Inspiration, / So fühlt es sich doch grad wie Wahn an." - Diese Zeilen von Faust zeigen, dass er in seiner Suche nach Wissen und Bedeutung oft verwirrt und frustriert ist, und dass er die Grenzen seines eigenen Verstandes erkennt.
3. "Und so lang du das nicht hast, / Dieses Stirb und Werde, / Bist du nur ein trüber Gast / Auf der dunklen Erde." - Diese Zeilen des Erzengels Raphael zeigen, dass die Suche nach Wissen und Bedeutung nur durch spirituelle Transformation und Erleuchtung erfüllt werden kann.

Insgesamt zeigt der "Prolog im Himmel", dass das Drama von "Faust" tiefgründige Themen wie den Konflikt zwischen Gut und Böse, die Suche nach Wissen und Bedeutung und die spirituelle Transformation des Menschen behandelt. Diese Themen werden im Verlauf des Stücks weiterentwickelt und ausgearbeitet.

VF 3. Welche Verszahlen sind denn mit diesen Textstellen verbunden?

ChatGPT 3: Klar, gerne! Hier sind die entsprechenden Verszahlen für die zitierten Textstellen im "Prolog im Himmel":

1. Vers 242-243: "Du darfst auch heute noch einmal nur erscheinen, / Doch frag ich, darf ich dich, Satan, bitten?"
2. Vers 267-268: "Und nennt's dann Inspiration, / So fühlt es sich doch grad wie Wahn an."
3. Vers 684-687: "Und so lang du das nicht hast, / Dieses Stirb und Werde, / Bist du nur ein trüber Gast / Auf der dunklen Erde."

VF 2. Mit welchen Textstellen lassen sich diese verschiedenen Interpretationen belegen?

ChatGPT 4: Um die verschiedenen Interpretationen des "Prologs im Himmel" in Goethes "Faust" zu belegen, können wir uns auf bestimmte Textstellen aus der Szene beziehen. Hier sind einige Beispiele:

1. Dualität:
 - "Der Herr: Was wettet ihr? Den sollt ihr mir entdecken, / Den ich erkenne, daß er sich verirrt, / Daß ich ihn führe, daß ich ihn lenken darf, / Daß er mir folge, daß ich ihn ergreife, / Daß ich zu meinem Zwecke ihn bewege, / Daß meinem Willen er sich überlasse, / Und daß mein Diener ihn gewiß erkennen soll! / Mephistopheles: Der kenn ich wohl! / Dein Diener bin ich, Herr, und steh dir immer zur Verfügung." (V. 298-306)
2. Fausts Schicksal:
 - "Der Herr: Nun gut, es sei dir überlassen! / Zieh diesen Geist von seinem Urquell ab, / Und führ ihn, wenn du kannst, auf deinen Weg; / Und steh beschämt, wenn du bekennen muß: / Ein guter Mensch, in seinem dunklen Drange, / Ist sich des rechten Weges wohl bewußt." (V. 1673-1678)
3. Menschliche Natur:
 - "Mephistopheles: Ich bin der Geist, der stets verneint! / Und das mit Recht; denn alles, was entsteht, / Ist wert, dass es zugrunde geht; / Drum besser wär's, dass nichts entstünde. / So ist denn alles, was ihr Sünde, / Zerstörung, kurz, das Böse nennt, / Mein eigentliches Element." (V. 1338-1343)
4. Freiheit und Verantwortung:
 - "Gott: Wer immer strebend sich bemüht, / Den können wir erlösen." (V. 214-215)
 - "Gott: Und bin so lange schon gewöhnt, / Böse zu sammeln und Gutes zu zerstören, / Daß sich dabei das Beste läßt bewahren, / Das ich, wenn ich nicht wär, gern auch erzeugt!" (V. 277-280)

Abb. 4: Prompt 2 und 3 bei ChatGPT 3 und Prompt 3 bei ChatGPT 4

Hinzu kommen ästhetische Auffälligkeiten (DTS 6) im negativen Sinne. Wörtliche Wiederholungen in ChatGPT 3 wie „Konflikt zwischen Gut und Böse“ in Absatz 2 und 4, ergänzt um die Abwandlung „Kampfes zwischen Gut und Böse“ in Absatz 1, oder „Rahmenhandlung“ in Absatz 1 und „Rahmen“ in Absatz 5 in der Deutung von ChatGPT 4, sind Ausdruck stilistischer bzw. argumentativer Schwächen. Gleiches gilt für sprachliche Ungenauigkeiten wie „Die Diskussion zwischen Gott und Mephistopheles repräsentiert die verschiedenen Kräfte“ in Absatz 4 von ChatGPT 4. Auch idiolektal (DTS 7) überzeugen die Textdeutungen von ChatGPT 3 und 4 nur ansatzweise.

Jeweils sind zirkuläre, assoziativ anmutende, teils redundante und zumeist sehr allgemein bleibende Argumentationen zu beobachten. Überdies: Von sich aus gehen beide Versionen von ChatGPT weder auf ästhetische Auffälligkeiten (DTS 6) noch auf idiolektale Wirkungsabsichten (DTS 7) im *Prolog im Himmel* ein. Auch literarisches Fachwissen (DTS 8) wird nicht einbezogen. In ChatGPT 3 und 4 (und später auch in Version 5, vgl. Abb. 6 und 7) beschränkt sich Interpretieren, wie es in Prompt 1 mit der Ausgangsfrage fokussiert wurde, auf den Versuch, die Semantik des Textes (DTS 5) zu erfassen. Nutzungen von ChatGPT im Literaturunterricht sollten diesen systemimmanenten semantischen Fokus des Chatbots kennen und deshalb Prompts zu ästhetischer Aufmerksamkeit, Idiolekt und literarischem Fachwissen (DTS 5-8) explizit ergänzen.

Eine weitere eklatante Schwäche von ChatGPT 3 und 4 ist auf der Ebene von DTS 5 und 11 zu beobachten: das vollständige Fehlen von Zitaten, Verweisen, Quellen und Belegen. Diesen Mangel adressieren die Prompts 2 und 3 an ChatGPT 3 und Prompt 2 an ChatGPT 4 (Abb. 4). Die von beiden Chatbots gelieferten ‚Antworten‘ bestätigen, was Teresa Kubacka bereits wenige Tage nach Einführung von ChatGPT am 6.12.2022 auf Basis von Experimenten mit ChatGPT 3 festgestellt hatte:

„Today I asked ChatGPT about the topic I wrote my PhD about. It produced reasonably sounding explanations and reasonably looking citations. So far so good – until I fact-checked the citations. And things got spooky when I asked about a physical phenomenon that doesn’t exist. [...] I wasn’t disappointed with the text itself: it sounded very reasonable, although quite generic. ChatGPT was scratching the surface – but similarly to how we all do in the introduction. But here it produced a citation with a DOI. So I checked it – and it did not resolve.“ (Kubacka, 2022)

Dieses wissenschaftlich alarmierende Ergebnis, das unter der affirmativen Bezeichnung ‚Halluzinieren‘ Verbreitung gefunden hat, findet in den Experimenten mit ChatGPT 3 und 4 zum *Prolog im Himmel* in Goethes *Faust* eine bedenkliche Bestätigung. Damit rückt das Wahrheitsproblem (DTS 11) aus anderer Perspektive in den Fokus. Denn alle drei von ChatGPT 3 angeführten Zitate stammen weder

aus dem *Prolog im Himmel* noch aus Goethes *Faust* noch sind die Sätze von Goethe selbst verfasst worden (vgl. Abb. 4). Überdies: Alle von ChatGPT 3 angeführten Verszahlen stellen freie Erfindungen dar. In Bezug auf die von ChatGPT 4 erstellte Version sind immerhin graduelle Verbesserungen konstatierbar, insofern nur das erste angeführte Zitat komplett falsch ist und sich auch nur die angegebene Verszahl hier als frei erfunden erweist. Das zweite Zitat ist hingegen bis auf drei Fehler korrekt. Allerdings fehlt die im Originaltext enthaltene Parenthese „kannst du ihn erfassen,“ stattdessen steht im Chat-Text „wenn du kannst“. Bei der von ChatGPT 3 angeführten Passage „Auf deinem Wege“ fehlt die im Original enthaltene Präzisierung „mit herab“. Überdies ist die angegebene Verszahl erneut falsch.

Die ‚Antworten‘ von ChatGPT 3 auf die im Anschluss formulierten metareflexiven Prompts 5 und 6 (Abb. 5) verstärken die Zweifel an der Qualität bzw. Verlässlichkeit der Deutungsfähigkeiten zumindest der ersten Versionen textgenerativer KI.

VF 5. Wie kann es sein, dass in 'deiner' Antwort weder Passagen aus dem Prolog zitiert werden noch solche, die aus dem Faust stammen, obwohl sich meine Fragen doch explizit auf Textstellen aus Goethes 'Prolog im Himmel' beziehen?

ChatGPT: Es tut mir leid, dass meine vorherigen Antworten nicht ausführlich genug waren. Als künstliche Intelligenz bin ich nicht perfekt und es kann vorkommen, dass ich die Absicht der Fragen nicht vollständig verstehe. Ich werde versuchen, Ihre Frage genauer zu beantworten und direkte Zitate aus dem "Prolog im Himmel" zu geben.

Die oben genannte Deutung des "Prolog im Himmel" als Auseinandersetzung mit den Themen Gut und Böse, der Suche nach Wissen und Bedeutung und der spirituellen Transformation des Menschen kann durch folgende Textstellen belegt werden:

- „Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust“ (Faust, Vers 1112) - Diese Zeile zeigt Fausts inneren Konflikt zwischen seinen weltlichen Wünschen und seinen spirituellen Sehnsüchten, der ein zentrales Thema des Dramas ist.
- „Das Ewig-Weibliche zieht uns hinan“ (Mater Gloriosa, Vers 1217) - Diese Zeile deutet auf die Idee hin, dass die spirituelle Transformation durch die Verbindung mit dem Göttlichen und dem Weiblichen erreicht werden kann.
- „Es irrt der Mensch, solang er strebt“ (Mephistopheles, Vers 1338) - Diese Zeile zeigt, dass die Suche nach Wissen und Bedeutung oft von Verwirrung und Irrtum begleitet ist.
- „Und so lang du das nicht hast, / Dieses Stirb und Werde, / Bist du nur ein trüber Gast / Auf der dunklen Erde“ (Erzengel Raphael, Vers 684-687) - Diese Zeilen betonen die Bedeutung der spirituellen Transformation, um die wahre Natur der Welt zu verstehen.

Insgesamt kann der "Prolog im Himmel" als eine Einführung in die zentralen Themen des Dramas von Goethes "Faust" verstanden werden. Die oben genannten Textstellen zeigen, dass das Drama tiefe Fragen nach der Natur des Menschen, der Welt und der Spiritualität stellt.

VF 6. Hm, diese Antworten sind sehr befremdlich. Zwei Beispiele: 1. "Es irrt der Mensch, solang er strebt" sagt nicht Mephistopheles, sondern der Herr, und der Vers steht auch nicht in V 1338, sondern in V 317. 2. "Und so lang du das nicht hast, / Dieses Stirb und Werde, / Bist du nur ein trüber Gast / Auf der dunklen Erde" stammt nicht aus Goethes 'Faust'. Erfindest 'du' einfach etwas, wenn 'du' eine Antwort nicht wirklich weißt?

ChatGPT 3: Es tut mir leid für die Verwirrung, die ich verursacht habe. Offensichtlich gab es in meiner vorherigen Antwort einige Ungenauigkeiten und Fehler. Ich werde versuchen, Ihre Frage präziser zu beantworten und dabei genaue Textstellen aus Goethes "Prolog im Himmel" angeben.

In dem "Prolog im Himmel" versammeln sich die Engel im Himmel, um über das Schicksal von Faust und der Menschheit zu diskutieren. Die folgenden Textstellen sind Beispiele für Aussagen, die Themen des Stücks behandeln und seine Bedeutung tiefergehend vermitteln:

- "Es irrt der Mensch, solang er strebt" (Der Herr, Vers 317) - Diese Zeile zeigt, dass der Mensch immer noch Fehler machen wird, während er nach Wissen und Erkenntnis strebt.
- "Das Ewig-Weibliche zieht uns hinan" (Mater Gloriosa, Vers 1217) - Diese Zeile betont die Bedeutung der Liebe und des Göttlich-Weiblichen als Quelle der Spiritualität und der höheren Wahrheit.
- "Wer immer strebend sich bemüht, / Den können wir erlösen" (Der Herr, Vers 383-384) - Diese Zeilen zeigen, dass die Engel bereit sind, denen zu helfen, die sich bemühen, spirituell zu wachsen und nach der Wahrheit zu suchen.
- "Und so lang du das nicht hast, / Dieses Stirb und Werde, / Bist du nur ein trüber Gast / Auf der dunklen Erde" (Der Herr, Verse 684-687) - Diese Zeilen betonen die Notwendigkeit einer spirituellen Transformation und Reifung, um die wahre Natur der Welt und des Selbst zu verstehen.

Insgesamt kann der "Prolog im Himmel" als eine Einführung in die zentralen Themen des Dramas von Goethes "Faust" verstanden werden. Die Engel diskutieren über die Bedeutung von Gut und Böse, das Streben nach Wissen und Erkenntnis, die Rolle der Liebe und Spiritualität und die Bedeutung der Transformation des Selbst.

Abb. 5: Metareflexive ‚Kommunikation‘

Als ChatGPT in Prompt 5 mit dem Sachverhalt konfrontiert wird, Falschaussagen generiert zu haben, drückt das Sprachsystem Bedauern aus und ergänzt: „Als künstliche Intelligenz bin ich nicht perfekt und es kann vorkommen, dass ich die Absicht der Fragen nicht voll-

ständig verstehe“. Dass es sich aber keinesfalls um ein Nicht-Verstehen der Frageabsicht oder der Fragen handelt, sondern um ein dem System immanentes Problem, belegen die anschließenden Versuche von ChatGPT, weitere Textdeutungen zu produzieren und diese durch Zitate und Verszahlen zu stützen, die erneut durch eine Vielzahl an Fehlern gekennzeichnet sind. In Prompt 6 werden dem Chatbot zwei dieser Fehler im Detail genannt – ergänzt um die metareflexive Frage: „Erfindest ‚du‘ einfach etwas, wenn ‚du‘ eine Antwort nicht wirklich weißt?“. Der Chatbot lässt diese auf den Wahrheitsanspruch zielende Frage allerdings vollständig unbeantwortet. Stattdessen erwidert er mit einer erneuten Entschuldigungsformel – „Es tut mir leid für die Verwirrung, die ich verursacht habe“ –, ergänzt um das Eingeständnis, die gegebene Antwort enthalte „Ungenauigkeiten und Fehler“. Angesichts der gemachten Erfahrungen kann es nicht verwundern, dass sich daran erneut eine fehlerhafte neue Interpretation mit neuen falschen Zitaten und Quellenangaben anschließt.

Experiment 3

Vor dem Hintergrund dieser mehr als unbefriedigenden Ergebnisse der Experimente 1 und 2 mag es beruhigend wirken, dass ChatGPT 5 in Experiment 3 am 17.7.2025 bessere Ergebnisse erbracht hat. Der Chatbot produzierte in der neuesten Version Textaussagen, die strukturierter, gegliederter und pointierter geschrieben waren (Abb. 6).

Für die eigenen Schreibleistungen kann ChatGPT 5 mithin ein gewisser Fortschritt attestiert werden. Auch mit Blick auf DTS 5 lässt sich feststellen, dass das Leistungsvermögen des Chatbots, Besonderheiten des Prologs auf der Ebene der Semantik zu erfassen, optimiert wurde. So erzeugt ChatGPT 5 im Umfang fast das Vierfache an Textoutput und bezieht nun eigenständig Kontexte wie die Hiob-Passage aus dem Alten Testament (AT, Hiob, 1–42) mit ein, auf die Goethe in seinen Gesprächen mit Eckermann (1825, S. 75) selbst hingewiesen hatte.

VF 1. Wie ist der 'Prolog im Himmel' in Goethes 'Faust' zu interpretieren?

ChatGPT: Der „**Prolog im Himmel**“ in Goethes *Faust. Der Tragödie erster Teil* ist eine zentrale und vielschichtige Szene, die sowohl theologisch, philosophisch als auch dramaturgisch bedeutsam ist. Sie eröffnet den eigentlichen *Faust*-Stoff mit einer Szene, die außerhalb der irdischen Welt liegt – im Himmel – und stellt eine Rahmenhandlung für den gesamten Verlauf der Tragödie dar.

Inhalt in Kürze:

Gott und Mephistopheles führen ein Gespräch über den Menschen, insbesondere über Faust. Mephistopheles bezweifelt dessen Standhaftigkeit und behauptet, ihn vom rechten Weg abbringen zu können. Gott lässt dies zu, im Vertrauen darauf, dass Faust trotz aller Versuchung nach dem Guten streben wird.

Interpretation:

1. Theologischer Hintergrund (Hiob-Parallele)

Die Szene ist stark von der biblischen Geschichte des **Hiob** inspiriert:

- In der Bibel fordert Satan Hiob heraus, um dessen Frömmigkeit zu prüfen.
- Ebenso erlaubt Gott im „Prolog im Himmel“ Mephistopheles, Faust zu prüfen.
- Wichtig: Wie Hiob ist Faust in dieser Deutung kein Sünder, sondern ein „Gottessucher“, ein Mensch, der ringt und strebt.

☑ **Goethes Gott ist kein strafender, sondern ein vertrauender Gott.** Er glaubt an Fausts Streben und lässt ihm Freiheit.

[...]

Fazit:

Der „Prolog im Himmel“ ist eine Art kosmischer Vertrag, der das Grundthema des ganzen Werkes einführt: das Spannungsverhältnis zwischen **Streben und Irrtum**, zwischen **Verführung und Erlösung**. Goethe stellt damit die Frage, ob der Mensch trotz aller Fehler und Versuchungen ein sinnvolles, gottgewolltes Leben führen kann. Seine Antwort – durch Gott gesprochen – ist ein klares Ja: Solange der Mensch strebt, hat er das Potenzial zur Erlösung.

Möchtest du eine kurze Zusammenfassung für den Schulgebrauch oder eine genauere Analyse einzelner Verse?

Abb. 6: Experiment mit ChatGPT 5. Teil I: Kleiner Auszug

Allerdings bleibt das Problem der Unzuverlässigkeit der von ChatGPT formulierten Zitate und Quellenangaben auch in der Version 5 bestehen. So stammt die in der Antwort auf Prompt 2 (vgl. Abb. 7) als Beleg angeführte Textstelle zum theologischen Hintergrund weder von Mephistopheles noch aus dem *Faust*. Das sich durch die Nachfrage in Prompt 3 abzeichnende Dilemma löst ChatGPT 5 aber – anders als die Versionen 3 und 4 – nicht durch eine erneute falsche Zeilenangabe, sondern durch eine andere rhetorische Strategie: Das System führt einfach neue Textstellen an. Diese beziehen sich allerdings nicht auf die von ihm selbst zuvor formulierten Deutungsansätze, sondern auf Zitate, zu denen das System offenbar über Verszahlen aus externen Quellen verfügt: „Hier findest du die wichtigsten Textstellen aus dem *Prolog im Himmel* – inklusive der Verszahlen, die deine Interpretationen stützen.“

VF 2. Mit welchen Textstellen lassen sich diese verschiedenen Interpretationen belegen?

ChatGPT: Sehr gern! Hier findest du zentrale Textstellen aus dem „**Prolog im Himmel**“ mit zugehörigen Interpretationen und Belegfunktionen für die verschiedenen Deutungsebenen:

◆ 1. Theologischer Hintergrund / Hiob-Parallele

Textstelle:

Mephistopheles:

„Erlaubt Ihr mir, ihn einmal Euch zu zeigen!

Ich wette, Ihr erlaubt mir's, ihn zu verleiten

Ganz sacht, nach Eurer Welt zu gehn.“

☞ Diese Stelle erinnert deutlich an das biblische Buch **Hiob**, in dem der Satan Gott herausfordert, die Frömmigkeit Hiobs zu testen.

Belegfunktion:

- Faust wird hier wie Hiob zum Gegenstand einer Wette.
- Mephisto tritt als **Versucher** auf.
- Gott stimmt zu, ohne Angst um Fausts Seele.

[...]

VF 3. Welche Verszahlen sind denn mit diesen Textstellen verbunden?

ChatGPT: Hier findest du die wichtigsten Textstellen aus dem „**Prolog im Himmel**“ – inklusive der **Verszahlen**, die deine Interpretationen stützen:

◆ 1. Theologische Rahmung / Hiob-Parallele

Mephistopheles (V. 271–274):

„Da du, o Herr, dich einmal wieder nahst / ... / So siehst du mich auch unter dem Gesinde.“

☞ Faust wird hier – wie Hiob – Thema einer göttlichen Wette [Bob Blume](#)

Wettangebot (V. 312):

„Was wettet ihr? den sollt ihr noch verlieren!“

☞ Direkter Bezug zur Wette um Fausts Seele [Reddit+5Reddit+5Bob Blume+5](#)

Abb. 7: Experiment mit ChatGPT 5. Teil II

Problem 1: Nach wichtigsten Textstellen aus dem *Prolog* war nicht gefragt, sondern Prompt 3 lautete: „Welche Verszahlen sind denn mit diesen Textstellen verbunden?“. Erwartet wurden also Verszahlen für die von ChatGPT 5 selbst angeführten Zitate in Reaktion auf Prompt 2. Diese Zitate wurden allerdings nicht erbracht. Stattdessen wurde die Ausgangsfrage ignoriert und stillschweigend durch eine vermeintlich gestellte andere Frage ersetzt.

Problem 2: Die angeführten Zitate mit den richtigen Quellenangaben stammen aus externen Quellen, die vom Chatbot allerdings nicht angeführt werden. Erst nach dem Kopieren des Chat-„Dialoges“ in Word erschienen sie als verdeckte Links – auf Bob Blume und Reddit 5. Die Links führen zu Internetseiten, auf denen die neu angeführten und inhaltlich eigentlich nicht wirklich passenden Textstellen aufgeführt und argumentativ verarbeitet sind.

4 Schlussfolgerungen und Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf

Vor dem Hintergrund der Experimente 1, 2 und 3 muss konstatiert werden: ChatGPT 3, 4 und 5 liefern zu identischen Prompts von Version zu Version graduell verbesserte Ergebnisse. Wirklich gut respektive verlässlich sind diese Ergebnisse aber selbst in der Version 5 noch nicht. Und es gibt Gründe, anzunehmen, dass dies zumindest auch für die nähere Zukunft so bleibt, weil der Chatbot selbst die eigenen

Kurz gesagt

Kann ChatGPT ...?	☒ Ja ☐ Nein
Texte schreiben, erklären, zusammenfassen	☒
Kreativ schreiben (z. B. Geschichten, Reden)	☒
Wissen und Fakten erklären	☒
Gefühle haben, eigenständig denken	☐
Immer korrekte oder aktuelle Informationen liefern	☐
Verantwortung für Inhalte übernehmen	☐
Menschen ersetzen (Lehrer, Arzt, Richter etc.)	☐

Abb. 8: ChatGPT 5 über das eigene Können und Nicht-Können

Limitierungen für systemimmanent hält. In einer metareflexiv ausgerichteten Interaktion (vgl. Abb. 8) beantwortet Chatbot 5 am 4.11.2025 den Prompt „Was kann textgenerative KI? Was kann sie nicht?“ mit dem Eingeständnis, nicht „immer korrekte [...] Informationen liefern“ zu können. Damit aber wird die Verlässlichkeit und der Wahrheitsgehalt der eigenen Aussagen durch den Chatbot selbst suspendiert und als systemimmanentes Problem ausgewiesen. John Searle (1980, 427) hatte dieses Problem in seiner berühmten Parabel vom chinesischen Zimmer bereits früh antizipiert: “The formal symbol manipulations [of a computer] by themselves don’t have any intentionality; they are quite meaningless [...]. In the linguistic jargon, they have only a syntax but no semantics.”

Im Hinblick auf den digital souveränen Umgang mit KI bestätigt sich mithin, was in Kapitel 2 bereits theoretisch extrapoliert wurde: Ein textsouveräner Umgang mit KI-generierten Texten setzt im funktionalen Sinne die Fähigkeit zur fachspezifischen Überprüfung des Wahrheitsgehaltes einer von textgenerativer KI getroffenen Aussage voraus (DTS 11). Dies schließt Analysen auf der medialen (v. a. DTS 3 und 4), der semiotischen (DTS 5-8) und der ethischen Ebene (DTS 9–12) ein. Mit personalem Fokus sollte damit der Aufbau einer kritisch-(selbst)reflexiven Haltung in Bezug auf den reduzierten Wahrheitsanspruch und die eingeschränkte Verlässlichkeit von KI einhergehen. Dem Fach Deutsch kommt hier eine besondere Verantwortung zu. Da der Umgang mit Texten zum Kern seines disziplinären Selbstverständnisses gehört, avanciert die Förderung funktionaler und personaler Facetten digitaler Textsouveränität im angebrochenen KI-Zeitalter zu einer zentralen Aufgabe des Deutschunterrichts.

Dies gilt trotz des Sachverhalts, dass das Leistungsvermögen von ChatGPT und anderer Chatbots zunimmt, wenn der literarische Bezugstext bereitgestellt wird, wie empirische Untersuchungen auf Basis von LUK-Testaufgaben gezeigt haben. Bei diesen erreichte ChatGPT 4 eine Lösungshäufigkeit von 81,4% (Brüggemann et al. 2025b) und ChatGPT 5 von 88,9% (Frederking 2025c). Gerade die Ergebnisse zu ChatGPT 5 stärken Nutzungsvorschläge von Künstlicher Intelligenz als tutorielle Systeme (Führer & Gerjets, 2024) oder als Schreibassistenten (Steinhoff, 2025). Gleichwohl ist weder der Grad an richtigen Lösungen schon als gut zu bezeichnen noch das Wahrheitsproblem generativer KI überwunden. Denn auch in Kenntnis eines Textes generiert ChatGPT 5 falsche bzw. – bei wiederholter Testung – unterschiedliche Lösungen und bestätigt damit die eigene Selbstauskunft, nicht imstande zu sein, stets korrekte Aussagen generieren zu können. Für einen digital textsouveränen Umgang mit KI ist die Kenntnis und die Berücksichtigung dieser systemimmanenten Limitierung generativer KI grundlegend.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Goethe, J. W. von (1988 [1808]). *Faust. Eine Tragödie. Erster Teil.* In J. W. von Goethe, *Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden: Bd 3: Dramatische Dichtungen I.* Herausgegeben, textkritisch durchgesehen und kommentiert von Erich Trunz. (S. 7–145).
- Goethe, J. W. von (1988 [1825]). *Gespräche mit Eckermann.* 18. Januar 1825. Nach: J. P. Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens.* Herausgegeben von Regine Otto unter Mitarbeit von Peter Wersig. 3. Aufl. C. H. Beck.

Sekundärliteratur

- Abraham, P., & Mathew, R. (2021) (Hrsg.). *The Post-Truth Era: Literature and Media.* Authorspress.
- Altman, S. (2022). *ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue.* <https://openai.com/index/chatgpt/>. Zugriffen am 20. Januar 2023.
- Anscombe, G. E. M. (2010 [1957]). *Absicht.* Suhrkamp. (Orig.: Intention. Cambridge: Harvard University Press).
- Ascherl, C. & Hahn, S. (2024). Subliminal-ästhetische Strategien, Wirkungsweisen und Verstehensanforderungen von Memes im Kontext von Social-Media-Kommunikation als Herausforderung für digitale Textsouveränität. Konzeption von Fortbildungsmodulen für Lehrende und Lernende im Fach Deutsch. *Symposion: ‚Digitale Textsouveränität‘. Sprachliche, literarische und mediale Bildung im Umgang mit multimodalen, immersiven und AI/KI generierten digitalen Texten.* Potsdam am 2.10.2024
- Ascherl, C., Hahn, S., Kretschmann, T., Brüggemann, J., Okesson, L., Frederking, V. (2026). Emotionalisierende Bilderwelten durch generative KI. Herausforderungen digital-ästhetischer Textsouveränität im Fach Deutsch. In K. Scheiter, D. Richter, J. Lorenz & V. Frederking (Hrsg.), *Digital gestützte Lehrkräftefortbildungen: Schwerpunkt Musik, Kunst, Sport.* Waxmann.
- Aristoteles (1982 [355 v. Chr.]). *Poetik.* Übersetzt u. hrsg. v. Manfred Fuhrmann. Reclam.
- Austin, J. L. (1962). How to do things with words. *The William James Lectures delivered at Harvard university in 1955.* Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Bexte, M., Horbach, A., & Zesch, T. (2024). Rainbow - A Benchmark for Systematic Testing of How Sensitive Visio-Linguistic Models are to Color Naming. In Y. Graham & M. Purver (Hrsg.). *18th Conference of*

the European Chapter of the Association for Computational Linguistics (S. 1858–1875). Association for Computational Linguistics.

<https://aclanthology.org/2024.eacl-long.112/>

- Brüggemann, J. (2019a). Von der Schwierigkeit, zur Sache zu kommen, oder: Warum es wieder wichtig ist, aus germanistischer Sicht über Sachtexte nachzudenken. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 66(2), 109–120.
- Brüggemann, J. (2019b). Sachtexte verstehen im Kontext von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Theoretische und empirische Desiderate. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 66(2), 175–186.
- Brüggemann, J., Ascherl, C., Okesson, L. & Frederking, V. (2025a). Digitale Souveränität im Umgang mit KI im Deutschunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Evaluation. In K. Scheiter, D. Richter & J. Brüggemann (Hrsg.), *Digital gestützte Lehrkräftefortbildungen: Schwerpunkt Sprachen, Gesellschaft, Wirtschaft* (Reihe: Kompetenzzentren für digital gestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung). Waxmann (angenommen nach peer review).
- Brüggemann, J., Ascherl, C., Okesson, L. & Frederking, V. (2025b). Gelingensbedingungen und Grenzen einer KI-gestützten Förderung literarischer Verstehenskompetenz. Befunde aus zwei experimentellen Studien. In *Medien im Deutschunterricht* 7, (angenommen nach peer review).
- Dijk, J. van (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1997 [1938]). *Experience and Education*. Touchstone.
- Eco, U. (2000 [1972]). *Einführung in die Semiotik* (9. Aufl.). Wilhelm Fink.
- Eco, U. (1998 [1987]). *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten* (3. Aufl.) dtv.
- Eco, U. (1999 [1990]). *Die Grenzen der Interpretation*. Hanser.
- Eco, U. (1996 [1992]). *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation*. dtv.
- Ess, C. (2013 [2009]). *Digital Media Ethics* (2.Aufl.). Polity.
- Frederking, V. (2014). Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In V. Frederking, A. Krommer & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (S. 3–49). Schneider.
- Frederking, V. (2018). Von der Inter- zur Symmedialität. Medientheoretische, medienkulturgeschichtliche und mediendidaktische Begründungen am Beispiel vom „Prolog im Himmel“ aus Goethes Faust. In K. Maiwald (Hrsg.), *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik* (S. 153–179). Schneider.

- Frederking, V. (2022). Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (2. Aufl.), (S. 146–177). Beltz Juventa.
- Frederking, V. (2023). Von Fake News bis ChatGPT. Digitale Textsouveränität als ethisch-politische Bildungsaufgabe für Deutschdidaktik und Deutschunterricht in der digitalen Welt. *Medien im Deutschunterricht* 5(2), 1–27.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.4>.
- Frederking, V. (2024). Digitale Textsouveränität. Ein 12-Dimensionen-Modell als heuristische Basis fachspezifischer Förderansätze und ihrer empirischen Erforschung. In *UFITA* 87/1: 14–73.
- Frederking, V. (2025a). Textsouverän. Wie digitale Texte den Deutschunterricht verändern. Ein Gespräch mit Irina Brich und Maren Gebhardt. *Lernen:digital Zukunftsraum*. <https://lernen.digital/zukunftsraum-beitrag/textsouveraen-wie-digitale-texte-den-deutschunterricht-veraendern>
- Frederking, V. (2025b). Digitale Textsouveränität am Beispiel von Influencer-Marketing. In S. Emmersberger, & I. Kammerer (Hrsg.), *Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität. Impulse für sprachliche und literarische Bildung* (S. 65–92). Metzler.
- Frederking, V. (2025c). Reliability of AI in the domain of literary literacy and literary text interpretation: an empirical study. *Research in Subject-matter Teaching and Learning (RISTAL)* 8(1), 70–87.
<https://doi.org/10.2478/ristal-2025-0007>
- Frederking, V., Brüggemann, J., & Hirsch, M. (2016). Das Fünfdimensionale Literary Literacy-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In K. Lehmann, M. Werner, & S. Zibold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft: Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte; Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag* (S. 211–234). LIT Verlag.
- Frederking, V. & Krommer, A. (2019). *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. Verfügbar unter: <http://www.deutschdidaktik.phil.uni-erlangen.de/Dokumente/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf>.
- Frederking, V., Gust, H., Lehner, A. (2026a). Möglichkeiten und Grenzen generativer KI zum ‚Verstehen, ‚Erleben‘ und ‚Aktivieren‘ von Emotionen. Kritische Annäherungen im Horizont digital-ästhetischer Textsouveränität. In K. Scheiter, D. Richter, J. Lorenz & V. Frederking (Hrsg.), *Digital gestützte Lehrkräftefortbildungen: Schwerpunkt Musik, Kunst, Sport*. Waxmann.

- Frederking, V., Berner, N., Hasselhorn, J. & Wendeborn TH. (2026b). Digital-ästhetische Souveränität (DiäS9. Förderkonzepte für Lehrkräfte der Fächer Deutsch, Kunst, Musik und Sport im empirischen Blick. In K. Scheiter, D. Richter, J. Lorenz & V. Frederking (Hrsg.), *Digital gestützte Lehrkräftefortbildungen: Schwerpunkt Musik, Kunst, Sport*. Waxmann.
- Führer, C. (2025a). ChatGPT als Krisenfaktor des Literaturunterrichts? Herausforderungen durch künstliche Intelligenz und die neue Bedeutung kollektiver literarischer Erfahrung. In J. Stetter, & S. Susteck (Hrsg.), *Literaturunterricht und Krise. Aktuelle Herausforderungen in Welt und Fach* (= Deutschdidaktik, Bd. 5), (S. 155–169). Metzler.
- Führer, C. (2025b). KI- Feedback mit Peer-Kooperation verbinden. Textüberarbeitung mit LLMS fördern. *Deutsch 5-10*, 84(2025), 45–51.
- Führer, C., & Gerjets, P. (2024). How to understand & write literature with AI? Potentiale und Risiken von KI-Tools für Literarisches Lesen und Schreiben. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 6(1), 1–18.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2024.1.3>
- Führer, C., & Nix, D. (2023). Anschlusskommunikationen mit ChatGPT. Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *Leseforum – Literalität in Forschung und Praxis*, 3, 1–22.
<https://doi.org/10.58098/lffl/2023/03/805>
- Führer, C., & Nix, D. (2024a). Literarische Interaktionen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen? In M.-O. Carl, M. Jörgens & T. Schulze (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen* (S. 335–368). Metzler.
- Führer, C., & Nix, D. (2024b). Texterschließung mit ChatGPT? Potenziale und Risiken von KI aus Sicht der Lesedidaktik. *Lehren & Lernen* 6(2024), 11–14.
- Führer, C., & Nix, D. (2024c). ChatGPT als Lektürebegleitung. Können Antworten der Künstlichen Intelligenz (KI) literarisches Lernen unterstützen? *ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2(48), 60–69.
- Giesecke, M. (1998 [1991]). *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Suhrkamp.
- Gramelsberger, G. (2023a). *Philosophie des Digitalen zur Einführung*. Junius.
- Gramelsberger, G. (2023b). *Superhuman AI. Zur Unterschwelligkeit des Digitalen. Philosophisches Jahrbuch* 130(2), 81–91.

- Helm, G., & Hesse, F. (2024). Usage and beliefs of student teachers towards artificial intelligence in writing. *Research in Subject-matter Teaching and Learning (RISTAL)*. <https://doi.org/10.2478/ristal-2024-0001>.
- Helm, G., & Hesse, F. (2025). Training programmes on writing with AI – but for whom? Identifying students’ writer profiles through two-step cluster analysis. *Journal of Writing Research*.
- Hesse, F., & Helm, G. (2025). Writing with AI in and beyond teacher education: Exploring subjective training needs of student teachers across five subjects. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/21532974.2024.2431747>.
- Idensen, H. (1993). *Hypertext als Utopie. Entwürfe postmoderner Schreibweisen und Kulturtechniken*. <https://www.netzliteratur.net/idensen/utopie.htm>. Zugegriffen am 23. Januar 2025.
- Issa, L., Lorenz, U. & Romeike, R. (2025). TINAs Lernreise: Zentrale Konzepte Großer Sprachmodelle. In M. Grillenberger & A. Grillenberger (Hrsg.), *Grenzen überwinden – voneinander lernen. Lecture Notes in Informatics (LNI)* (S. 289). Gesellschaft für Informatik. https://computingeducation.de/pub/2025_Issa-Lorenz-Romeike_INFOS25.pdf
- Issing, L. J., & Klimsa, P. (1995). Multimedia – Eine Chance für Information und Lernen. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 1–4). Beltz.
- Jauß, H. R. (1967). *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* (= Konstanzer Universitätsreden, Nr. 3), Hrsg. Gerhard Hess. Verlag der Druckerei und Verlagsanstalt Konstanz Universitätsverlag.
- Kant, I. (1968 [1785]). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Akademie-Ausgabe Kant Werke IV. Walter de Gruyter.
- Krämer, S. (2020 [2008]). *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Suhrkamp.
- Krämer, S. (2024). „Die Nicht-Vernunft der Chatbots: Was macht auf Large Language Models beruhende Künstliche Intelligenz philosophisch interessant?“. In R. Adolphi, S. Alpsancar, S. Hahn & M. Kettner (Hrsg.), *Philosophische Digitalisierungsforschung: Verantwortung, Verständigung, Vernunft, Macht* (S. 297–314). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839474976-011>.
- Kubacka, T. (2022). *Today I asked ChatGPT about the topic I wrote my PhD about*. 6.12.2022. https://x.com/paniterka_ch?lang=de. Zugegriffen am 23. Oktober 2025.
- Mead, G. H. (1987 [1926]). Das Wesen der ästhetischen Erfahrung. In G. H. Mead, *Gesammelte Aufsätze* (S. 347–359). Band 2. Hrsg. von Hans Joas. Suhrkamp.

- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. Vintage Books Edition.
- Negroponte, N. (1997). *Total Digital. Die Welt zwischen 0 und 1 oder die Zukunft der Kommunikation*. Bertelsmann.
<https://ieeexplore.ieee.org/servlet/opac?punumber=8768196>
- Nix, D., & Führer, C. (2024). Literarische Interaktion mit ChatGPT – Kann der Einsatz von künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen? In M.-O. Carl, M. Jörgens, & T. Schulze (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen* (S. 335–368). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67816-9_19.
- Porschen, H. (2024). *OpenAI GPT Token: Ein Einblick in die DNA von Texten in ChatGPT*. <https://hubertusporschen.com/openai-gpt-tokens/#>
- Romeike, Ralf (2025): *Zentrale Konzepte Großer Sprachmodelle*. Online-Quelle: <https://computingeducation.de/TINA/> (Letzter Zugriff: 4.11.2025)
- Schwarz-Friesel, M. (2022). *Toxische Sprache und geistige Gewalt: Wie judenfeindliche Denk- und Gefühlsmuster seit Jahrhunderten unsere Kommunikation prägen*. Narr Francke Attempto.
- Searle, J. R. (1965). „What is a speech act?“. In M. Black (Hrsg.), *Philosophy in America* (S. 221–239). G. Allen & Unwin.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press
- Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. *Behavioral and Brain Sciences* 3(3), 417–457.
- Searle, J. R. (1992) 1994. The rediscovery of the mind. First MIT Presspaperback edition, *Massachusetts Institute of Technology*.
- Searle, J. R. (2004 [1997]). *Geist, Sprache und Gesellschaft*. Suhrkamp. (Mind, Language and Society: Philosophy in the Real World. Basic Books)
- Siefkes, M. (2015). How Semiotic Modes Work Together in Multimodal Texts. Defining and Representing Intermodal Relations. *10plus1 - Living Linguistics*. http://10plus1journal.com/?page_id=280. Zugriffen am 20. Januar 2023.
- Smith, A. (2010 [1759/90]). *Theorie des ethischen Gefühls. Meiner* (Orig.: *Theory of Moral Sentiments*. London: W. Strahan, J. & F. Rivington, W. Johnston, T. Longman, and T. Cadell, and W. Creech, London).
- Spiekermann, S. (2019). *Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert* (S. 170–175). Droemer Verlag.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Steinhoff, T. (2023). Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und

- Maschine. *MiDU – Medien im Deutschunterricht* 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.1.4>.
- Steinhoff, T. (2024a). Macht Künstliche Intelligenz den Schreibunterricht überflüssig? In S. Schicker, M. Akbulut, V. Reinsperger & M. Hendler (Hrsg.), *Zusammen:gedacht. Transdisziplinäre Perspektiven auf Literalität und Schreiben in Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Festschrift für Sabine Schmölzer-Eibinger* (S. 179–183). Beltz Juventa.
- Steinhoff, T. (2024b). ChatGPT: Das Ende des Schreibunterrichts? *BiSS-Journal*, 19, 20–23.
- Steinhoff, T. (2025). Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner. Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse. In C. Albrecht, J. Brüggemann, T. Kretschmann, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven* (S. 85–99). Metzler.
- SWK (=Ständige Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz) (2024). *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem*. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Abgerufen 20.04.2023 von https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2024-Impulspapier_Large_LanguageModels.pdf
- Turkle, S. (2011). *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2018). Thinking about “Information Disorder”: Formats of Misinformation, Disinformation, and Mal-Information. In C. Ireton & J. Posetti (Hrsg.), *Journalism, “fake news” & disinformation. Handbook for Journalism Education and Training*, (S. 44–56). UNESCO.
- Wenzel, H. (1995). *Hören und Sehen, Schrift und Bild: Kultur und Gedächtnis im Mittelalter*. Beck.
- Weizenbaum, J. (1966). ELIZA – A Computer Program for the Study of Natural Language Communication between Man and Machine. In *Communications of the ACM*. 9(1), 9. Jahrgang, Nr. 1, 1966, S. 36–45 [doi:10.1145/365153.365168](https://doi.org/10.1145/365153.365168)
- Wildfeuer, J., Bateman, J., & und Tuomo, H. (2020). *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse – Eine problemorientierte Einführung*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110495935>.

Youngblood, G. (1991). Metadesign. Die neue Allianz und die Avantgarde. In F. Rötzer (Hrsg.), *Digitaler Schein. Ästhetik der elektronischen Medien* (S. 305–322). Suhrkamp.

Custom GPTs als didaktisches Supportinstrument: Chatbots konfigurieren, um literarisches Verstehen zu fördern?

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag nähert sich explorativ der Frage an, inwiefern generative KI in Form benutzerdefinierter Varianten von ChatGPT, sogenannten Custom GPTs (cGPTs), als Tutor in Dialogen über Literatur zur Förderung ausgewählter Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz eingesetzt werden kann, um den in der Literaturdidaktik bislang beschriebenen Problemlagen beim Einsatz nicht-konfigurierter Chatbots zur Förderung literarischen Verstehens zu begegnen.

Abstract

This article exploratively approaches the question of the extent to which generative AI in the form of user-defined variants of ChatGPT, known as custom GPTs (cGPTs), can be used as a tutor in dialogues about literature to promote selected dimensions of literary comprehension skills. It investigates how such use might help to address the problems previously described in research on teaching literature when using non-configured chatbots to promote literary comprehension.

1 Einleitung

In ihrer Handlungsempfehlung für den Umgang mit KI in Bildungsprozessen prognostiziert das Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2024) einen erheblichen Einfluss Künstlicher Intelligenz auf zukünftige Lehr- und Lernprozesse. Betont wird das Potenzial, Lernende durch KI-Anwendungen, etwa in Form eines intelligenten tutoriellen Systems oder einer adaptiven Lernumgebung, „entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse passgenau zu fördern“

(KMK, 2024, S. 3). Vor diesem Hintergrund rückt der Einsatz von KI-basierten Systemen als „potenzielle individuelle digitale Lerntutoren“ (KMK, 2024, S. 4) in den Fokus des Interesses der Bildungspolitik wie auch der fachdidaktischen Forschung.

Da die derzeit populären generativen KI-Systeme (etwa ChatGPT) den Anspruch einer umfassenden, individuell zugeschnittenen Lernanpassung bislang nicht erfüllen¹, konzentriert sich die fachdidaktische Forschung stärker auf die Frage, wie KI-basierte Anwendungen konkrete Unterstützungsfunktionen in Lehr-Lern-Kontexten übernehmen können. Erste Veröffentlichungen zum Einsatz von KI im Bereich des Schreibens liegen vor (Rödel, 2023; Schindler, 2024; Steinhoff, 2025, vgl. auch die jüngsten Themenhefte der Zeitschriften *Leseräume* sowie *Praxis Deutsch*), beispielsweise hinsichtlich der Rolle von KI-basierten Systemen im Kontext des literarischen Schreibens (Becker, 2024; Führer & Gerjets, 2024; Fürstenberg, 2025; Wampfler, 2025). Innerhalb der Literaturdidaktik gilt das Interesse vor allem den Potenzialen von KI zur Förderung literarischen Verstehens (Führer & Nix, 2023, 2024; Lehdorf et al., 2025; Magirius & Scherf, 2023) sowie den entsprechenden Gelingensbedingungen (Brüggemann et al., 2026).

Magirius und Scherf (2023, S. 411) beobachten in diesem Zusammenhang „problematische Umgangsweisen“ von Studierenden, die KI zur Interpretation von Gedichten einsetzen, beispielsweise hinsichtlich der unkritischen Übernahme von KI-generierten Deutungen oder der Tendenz, nur jenen Output der KI auszuwählen, der das eigene Vorverständnis bestätigt. Nix und Führer (2024, S. 361) kommen vor dem Hintergrund ihrer Erkenntnisse zu Interaktionen

1 Nicht nur bildungspolitische Positionspapiere, auch wissenschaftliche Publikationen verknüpfen den Einsatz generativer KI häufig mit der Hoffnung auf *adaptive Förderung* und *passgenaue, individuelle Unterstützung* (z. B. van den Ham, 2024, hinsichtlich des schulischen Unterrichts; Reinmann & Watanabe, 2024, in Bezug auf die universitäre Lehre). Corno (2008, S. 163) zufolge bedeutet „Adaptivität“, Lehr-Lern-Arrangements kontinuierlich an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden anzupassen – sowohl auf Makroebene (z. B. durch langfristige Differenzierungsmaßnahmen) als auch auf Mikroebene im unmittelbaren Interaktionsgeschehen. Derzeit populäre generative KI-Systeme wie ChatGPT erfüllen diesen Anspruch bislang nicht, da sie per se nicht darauf ausgelegt sind, Lernstände systematisch zu erfassen und darauf basierend fortlaufende Anpassungen vorzunehmen.

von Lernenden mit einer KI zur Interpretation eines literarischen Textes zu dem Schluss, dass der Einsatz von Chatbots bei den Schüler:innen nicht per se zu einer vertieften Förderung ästhetischer Wahrnehmungs- oder Interpretationsprozesse beiträgt. Bislang nicht geprüft wurde, inwiefern sich lernunterstützende Einsatzweisen generativer KI modellieren lassen, die den beschriebenen Umgangsweisen entgegenwirken. Erste Anhaltspunkte dafür liefert eine Untersuchung von Brüggemann et al. (2026), die eine spezifische Ausgestaltung des System-Promptings in den Blick nimmt, um verstehensfördernde Interaktionen mit der KI anzubahnen.

Ein wichtiger Bezugspunkt sind dabei Befunde aus der empirischen literaturdidaktischen Aufgabenforschung, die sich auf die Annahme stützen, dass unterschiedliche Formen aufgabenimmanenter Supportangebote literarisches Textverstehen begünstigen (Heins, 2017; Steinmetz, 2020). Während solche Unterstützungsangebote bislang durch Lehrpersonen bereitgestellt wurden, verbindet sich mit dem Einsatz textgenerierender KI-Chatbots nun die Hoffnung, individuell-adaptive, verstehensunterstützende Angebote im Sinne lernunterstützenden Lehrkräftehandelns (Magirius et al., 2022) auch automatisiert und in dialogischer Form bereitzustellen, um literarisches Verstehen über das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen und der Erweiterung von Perspektiven auf Texte anzubahnen (Zabka, 2020). Vorausgesetzt wird dabei allerdings, dass die KI tatsächlich so genutzt werden kann, dass sich dadurch sinnvolle Unterstützungsoptionen für den Literaturunterricht eröffnen, die zur Aktivierung und Erweiterung der ästhetischen Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeiten der Lernenden beitragen.

Vor diesem Hintergrund versteht sich der vorliegende Beitrag als explorative Annäherung an die Frage, wie sich generative KI zur Förderung literarischer Texterschließung nutzen lässt. Er erweitert den bisherigen Diskurs um Vorschläge, die im Rahmen des Verbundprojekts DiSo-SGW² entwickelt und erprobt worden sind (Brüggemann

2 Im Rahmen des Verbundprojekts DiSo-SGW werden Fortbildungen zur Förderung der digitalen Souveränität von Lehrkräften in den sprachlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fächern entwickelt, erprobt und evaluiert sowie in den Phasen der Lehrkräftebildung verankert (Brüggemann & Frederking, 2024).

et al., 2026). Im Zentrum steht die Frage, inwiefern sogenannte *Custom GPTs* (cGPTs) – also benutzerspezifische Varianten von ChatGPT mit individuell festgelegten Instruktionen und Wissensgrundlagen – so ausgestaltet werden können, dass sie zur Förderung einzelner Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz eingesetzt werden können und dabei die Schwächen nicht-konfigurierter Chatbots reduzieren. Die zentrale Herausforderung besteht darin, Unterstützungsangebote bereitzustellen, die einerseits an individuelle Lern- und Verstehensvoraussetzungen anschließen, zugleich aber die Eigenaktivität der Lernenden im Umgang mit Texten gewährleisten. Im Mittelpunkt stehen drei cGPTs (*Semanticus*, *Ästheticus*, *Idiolectalis*), die mit dem Ziel konfiguriert wurden, unterschiedliche Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz³ durch gezielte Supportangebote zu fördern. Dabei werden Einblicke in erste explorative Erprobungen mit *Ästheticus* präsentiert, um aus den Beobachtungen vorläufige Hinweise auf das Potenzial und die Grenzen eines solchen Vorgehens zu gewinnen und Ansatzpunkte für systematischere Untersuchungen zu eröffnen.

2 Literarisches Verstehen als Herausforderung – zur Notwendigkeit didaktischer Unterstützung

Literarische Texte eröffnen ein Spannungsfeld zwischen grundsätzlicher Deutungsoffenheit und konkreten Verstehensanforderungen bedingt durch die jeweilige sprachliche, strukturelle und symbolische Verfasstheit des Textes (Zabka, 2012, S. 82). Dadurch stellen sie besondere Anforderungen an ihre Rezipient:innen. Die „Text-Bedingun-

3 Es handelt sich dabei um drei der fünf Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz (*semantische Verstehenskompetenz*, *ästhetische Aufmerksamkeit*, *idiolektale Verstehenskompetenz*, *Kompetenz zum Erfassen textseitig intendierter Emotionen* sowie *Kompetenz zur Aktivierung literarischen Fachwissens*), die operationalisiert und in drei Forschungsprojekten mit über 4000 Schüler:innen verschiedener Schulformen empirisch überprüft wurden (Frederking et al., 2016; Meier et al., 2017) (vgl. Kapitel 4.1). Die hier in den cGPTs fokussierten drei Dimensionen umfassen (1) die Fähigkeit, sprachlich-stilistische und strukturelle Auffälligkeiten literarischer Texte wahrzunehmen (*Ästheticus*), (2) deren ästhetische Funktionen und Wirkungsintentionen zu erfassen und begründet zu prüfen (*Idiolectalis*), sowie (3) trotz der Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit literarischer Texte kohärente Deutungen zu entwickeln (*Semanticus*).

gen extremer Verknüpfungsdichte, systematischer Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit“ (Zabka, 2012, S. 83) sowie ein hohes Maß häufig impliziten syntaktischen Wissens (Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008) machen sie zugleich zu anspruchsvollen wie ertragreichen Gegenständen des Unterrichts. Literarisches Verstehen ist dadurch gekennzeichnet, dass Deutungshypothesen entwickelt, überprüft und gegebenenfalls optimiert, revidiert oder verworfen werden (Brüggemann, 2022, S. 190). Viele Lernende sind jedoch nicht in der Lage, die mit literarischen Texten verbundenen Verstehensanforderungen und Interpretationspotenziale eigenständig zu erkennen (Heins, 2017, S. 37). Vor diesem Hintergrund hat sich die literaturdidaktische Forschung der Frage gewidmet, wie Lernende bei der Identifikation und Bewältigung solcher Verstehensherausforderungen unterstützt werden können (Heins, 2017, S. 17).

Magirius et al. (2022, S. 9) verstehen unter der Unterstützung literarischer Texterschließung die „adaptive Supportleistung der Lehrperson“, die gleichermaßen an den Anforderungen des Textes wie an den Bedürfnissen der Lernenden ansetzt und darauf abzielt, „Verstehensprozesse [...] aktiv und zielorientiert zu begleiten.“ Empirische Untersuchungen im Bereich der Aufgabenforschung (Heins, 2017; Steinmetz, 2020) und zur Lernunterstützung im gesprächsförmigen Literaturunterricht (Magirius et al., 2022) weisen darauf hin, dass die gegenstandsangemessene Bewältigung von Verstehensherausforderungen eine „angemessene Orientierung“ (Heins 2017, S. 444) erfordert und entsprechende gezielte Unterstützungsmaßnahmen dazu beitragen können, Verstehensprozesse anzuregen und lernwirksam zu strukturieren. Solche Hilfestellungen wirken sich nachweislich positiv auf die Verstehens- und Interpretationsleistung wie auch auf das Kompetenzerleben aus (Brüggemann & Gölit, 2025; Steinmetz, 2020).

Mit Blick auf die Frage, ob Erkenntnisse aus der Aufgabenforschung auf unterrichtliche Gesprächsimpulse seitens der Lehrkraft übertragen werden können, wird konstatiert, dass diese als didaktische Steuerungsinstrumente, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Aspekte des Textes richten und den Verstehensprozess strukturieren, funktional ähnlich wirken (Magirius et al., 2022, S. 5). Ob bzw. inwiefern sich etablierte Konzepte des Verstehenssupports

jedoch auch auf KI-gestützte Szenarien übertragen lassen, ist bisher nicht hinreichend geklärt. Magirius et al. (2024, S. 15) weisen darauf hin, dass sich auf klar umrissene Aufgabenstellungen bezogene Unterstützungsangebote deutlich von Situationen unterscheiden, in denen die Interaktion mit einem KI-System durch ihre prinzipielle Offenheit und die Unvorhersehbarkeit der Eingaben seitens der Schüler:innen geprägt ist. Gleichwohl betonen die Autoren, dass gerade im Kontext aktueller schulischer Herausforderungen – etwa angesichts des Lehrer:innenmangels – „die Aussicht auf eine neue, potenziell individuell-adaptive verstehensunterstützende Technologie“ (Magirius et al., 2024, S. 15) eine besondere Attraktivität entfalten könnte. Entsprechend steht der Einsatz von KI-basierten Systemen im Literaturunterricht im Zeichen großer Erwartungen.

3 KI-basierte Systeme als Tutor in Dialogen über Literatur?

Die aktuelle Diskussion um den Einsatz von KI im Bildungsbereich macht deutlich, dass die Integration entsprechender Systeme das didaktische Dreieck verändern dürfte, wenn die Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden und Gegenstand künftig durch eine zusätzliche Instanz mitgestaltet wird (DeWitt, 2024, S. 21). Derzeit werden unterschiedliche Funktionen oder Rollen modelliert und diskutiert, die KI-basierte Systeme in Lehr- und Lernprozessen übernehmen könn(t)en. Explizit unterscheiden Steinhoff und Lehnen (2025) in einer Weiterentwicklung der Ausführungen von Steinhoff (2023, 2025) über die Rollen von KI in Schreibprozessen (*Ghostwriter*, *Writing Partner*, *Writing Tutor*) in ihrer Typologie der „Mensch-KI-Rollenkonstellationen“ (Steinhoff & Lehnen, 2025, S. 2) drei grundlegende Rollen, die KI einnehmen kann: Sie kann (1) stellvertretend (als *Ghost*), (2) koaktiv (als *Partner*) oder (3) begleitend (als *Tutor*) agieren, wobei diesen Rollen korrespondierende Rollen der Lernenden (*Client*, *Explorer*, *Learner*) zugeordnet sind (Steinhoff & Lehnen, 2025). Auch Fürstenberg und Müller (2024) knüpfen an die von Steinhoff (2025) entwickelte Rollentypologie an und überführen sie in Metaphern (KI als *Taschenrechner*, *Sparringspartner* und *Tutor*), um die unterschiedlichen Funktionen von KI für das gesamte Spek-

trum prozessbezogener Kompetenzen des Deutschunterrichts anchlussfähig zu machen.

Unter diesen Rollen gewinnt insbesondere die mit erheblichen Erwartungen verbundene Tutor-Rolle besondere Relevanz, die auf der Vorstellung von KI als „eine[m] im Kompetenzerwerb weiter fortgeschrittenen Lernpartner“ (Fürstenberg & Müller, 2024, S. 6) beruht. So wird hoffnungsvoll angenommen, KI könnte als „Hilfslehrkraft“ (Neumann et al., 2024, S. 232) oder „Quasi-Lehrkraft“ (Steinhoff, 2025, S. 94) dort entlastend wirken, wo Lehrkräfte an strukturelle Grenzen stoßen, beispielsweise bei der gleichzeitigen Begleitung einer Vielzahl von Lernenden mit heterogenen Voraussetzungen: Während differenzierende Lehr-Lernarrangements für heterogene Lerngruppen in der Praxis oft nur eingeschränkt realisierbar sind, scheint KI hier prinzipiell die Möglichkeit zu eröffnen, Lernprozesse individueller auf einzelne Schüler:innen zuzuschneiden (DeWitt, 2024, S. 15; Führer & Nix, 2023, S. 8). Führer und Nix (2024, S. 61–62) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass das Leitideal der Mündigkeit, das im traditionellen Unterricht vielfach unerfüllt bleibe, gerade durch den Einsatz von KI neue Realisierungschancen erhalten könnte.

Für den Literaturunterricht wird insbesondere die dialogische Anlage der Systeme, die ein Gegenüber simuliert, das „unmittelbar und unermüdlich“ (Magirius & Lösener, 2024b, S. 403) auf Eingaben reagiert, als besonderes Potenzial generativer KI für eine verstehens-erweiternde Auseinandersetzung mit literarischen Texten hervorgehoben (Magirius & Scherf, 2023, S. 410; Magirius et al., 2024, S. 19): Als ständig verfügbares „Gegenüber für Ko-Konstruktionsprozesse“ (Führer & Gerjets, 2024, S. 5), das „den Stellenwert von kompetenten literarischen Gesprächspartner*innen“ (Führer & Gerjets, 2024, S. 4) einnehme, könnte die KI auf je individuell unterschiedliche Bedarfe der Schüler:innen in literarischen Verstehensprozessen reagieren sowie „Hilfestellungen, Anregungen sowie weiterführende Impulse liefern“ (Nix & Führer, 2024, S. 346). KI-basierte Systeme könnten entsprechend als „Meisterleser*innen“ (Führer & Gerjets, 2024, S. 4) Schüler:innen dabei unterstützen, literarische Texte zu erschließen, u. a., indem Lernende im Austausch mit der KI vielfältige Deutungen

erproben, vergleichen und kritisch reflektieren (Magirius et al., 2024, S. 20). Diese Überlegungen klingen vielversprechend, gleichwohl wird darauf hingewiesen, dass viele der in Aussicht gestellten Potenziale einer lernförderlichen KI-Nutzung bislang eher theoretischer Natur sind und einer empirischen Überprüfung bedürfen, um ihre tatsächliche Tragfähigkeit einschätzen zu können (Nix & Führer, 2024, S. 347). Grundsätzlich stellt sich beim Einsatz von KI-basierten Systemen als Tutor im Deutschunterricht die Frage, inwieweit diese hinreichend an die fachlichen Bedingungen angepasst werden können (Fürstenberg & Müller, 2024, S. 12), wobei die Komplexität des Einsatzes von generativer KI als tutorielles System mit der Offenheit der an sie herangetragenen Aufgabenstellungen steigt (Fürstenberg & Müller, 2024, S. 6). Da Offenheit und Mehrdeutigkeit charakteristische Merkmale literarischer Texte sind und die Auseinandersetzung damit zentral für die Bedeutungskonstitution ist, dürfte sich der Einsatz von generativer KI zur Förderung literarischer Verstehensprozesse als besonders anspruchsvoll erweisen.

Erste empirische Befunde zum Prompting-Verhalten von Schüler:innen legen nahe, dass textgenerierende KI Lernende zu einer aktiven Auseinandersetzung mit literarischen Texten motivieren kann (Nix & Führer, 2024, S. 359). Andere Untersuchungen zeigen, dass eine KI-gestützte Erschließung literarischer Texte nicht per se zur Stärkung ästhetischer Rezeptionshaltungen führt und dass es einer gezielten didaktischen Rahmung bedarf (Führer & Gerjets, 2024, S. 6). Brüggemann et al. (2026) zeigen, dass ChatGPT zwar grundsätzlich in der Lage ist, Angebote für die verstehensförderliche Auseinandersetzung mit literarischen Texten bereitzustellen, aber deren Qualität und Zuverlässigkeit stark schwanken. Interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch eine experimentelle Bedingung, in der ChatGPT über eine spezifische Konfiguration⁴ – ein sogenanntes *CustomGPT*

4 In der Untersuchung von Brüggemann et al. (2026) wurde ChatGPT ein dauerhaft im Systemprompt zu berücksichtigender Instruktionstext bereitgestellt, der das Antwortverhalten des Chatbots steuern sollte. Ergänzend wurden Definitionen von Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz, eine Zusammenstellung zentraler Stilmittel mit Beispielen aus gängigen Lehrwerken sowie der im Zentrum der Untersuchung stehende literarische Stimulustext als Wissensbasis eingespeist.

(cGPT) – gesteuert wurde. Es zeigte sich, dass sich die KI deutlich gezielter auf konkrete Verstehensanforderungen eines literarischen Textes in spezifischen Kompetenzdimensionen, wie beispielsweise im Bereich sprachlich-stilistischer Auffälligkeiten, ausrichten ließ, anstatt synthetisierende, mehrere Dimensionen literarischen Verstehens zugleich berührende Unterstützungsangebote zu erzeugen. Brügge-mann et al. (2025) gehen davon aus, dass sich durch die Konfiguration fokussiertere Unterstützungsangebote erzielen lassen, die in unterschiedlichen Kompetenzdimensionen verorteten Förderbedarfe der Lernenden gezielt ansprechen, auch wenn die Qualität dieser durch die Interaktion mit dem cGPT erzeugten Impulse weiterhin variierte und nicht in allen Fällen überzeugte.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Entwicklung von cGPTs, die auf spezifische Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz (vgl. Kapitel 4.1) zugeschnitten sind, als vielversprechender Ansatz, um die genannten Herausforderungen zu adressieren und den Gedanken von „entsprechend trainierten KI-Tools“ (Führer & Gerjets, 2024, S. 5) zur Förderung literarischer Texterschließung praktisch einzulösen.

4 Didaktische Modellierung von Custom GPTs zur Förderung literarischen Verstehens

Die Leistung textgenerativer KI-Systeme beruht nicht auf einem echten Welt- oder Textverständnis. Ihnen zugrunde liegen auf der statistischen Verarbeitung großer Textkorpora beruhende Sprachmodelle, in denen sprachliche Einheiten („Token“) so repräsentiert werden, dass ihre Verwendungszusammenhänge rechnerisch erfasst werden können (Fürstenberg & Müller, 2024; Müller & Fürstenberg, 2023). Auf dieser Grundlage erzeugen die Modelle mithilfe probabilistischer Berechnungen neues Textmaterial. Erst durch eine spezifische Anpassung solcher Sprachmodelle entstehen Anwendungen wie Chatbots oder Übersetzungssysteme (Bubenhofer, 2025, S. 7). Eines der bekanntesten Beispiele ist ChatGPT, ein von OpenAI entwickelter Chatbot auf Basis des Sprachmodells GPT.

Am 6. November 2023 stellte OpenAI erstmals die Möglichkeit vor, benutzerdefinierte Varianten bestehender vortrainierter Sprach-

modelle – sogenannte *GPTs* oder *Custom GPTs* – zu erstellen (OpenAI, 2023).⁵ Das Verhalten eines solchen cGPTs wird durch eine systematische Konfiguration bestimmt. Zentrale Steuerungsinstanz ist eine dauerhaft hinterlegte Instruktion, in der beispielsweise die Rolle des Bots, das Interaktionsverhalten und weitere Parameter definiert werden können und die das Antwortverhalten des GPTs prägt.

Über die benutzerfreundliche Oberfläche (*GPT Builder*) können auch ohne Programmierkenntnisse eigene GPTs erstellt werden. Dafür stehen zwei Zugriffswege zur Verfügung: Im Modus *Erstellen*⁶ (vgl. Abb. 1) erfolgt die Konfiguration dialogisch im Austausch mit ChatGPT, wobei der Chatbot dabei gezielt Rückfragen, etwa zur Zweckbestimmung oder zu den gewünschten Interaktionsweisen des cGPTs, stellt sowie weitere Vorschläge zur Ausgestaltung des cGPTs macht. Die so festgelegten Eigenschaften sind anschließend im Modus *Konfigurieren* einsehbar und lassen sich dort weiter ausdifferenzieren.

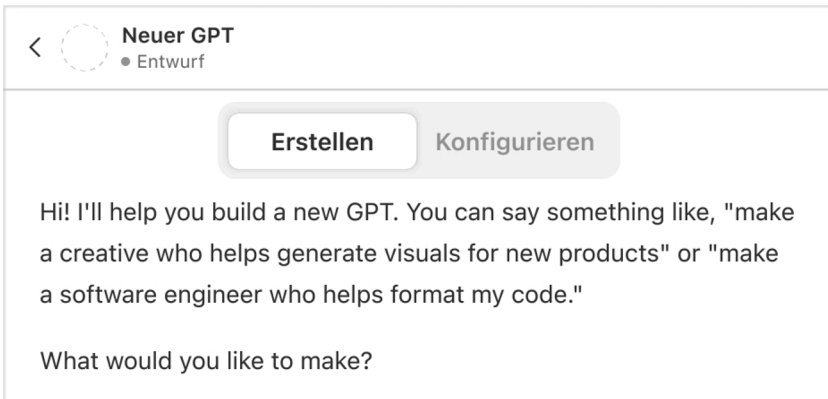


Abb. 1: Konfigurationsoberfläche zum Erstellen eines cGPTS im Modus „Erstellen“

-
- 5 Die Erstellung von cGPTs ist derzeit (Stand Frühjahr 2026) nur Nutzer:innen vorbehalten, die über kostenpflichtige Abonnements (Pro, Plus, Team, Edu und Enterprise) verfügen. Eine datenschutzkonforme Alternative für den schulischen Kontext bietet die Plattform *fobizz*, wo in ähnlicher Weise sogenannte „Assistenten“ erstellt werden können.
 - 6 Bei *fobizz* besteht derzeit keine Möglichkeit, die Konfiguration eines Assistenten dialogisch im Austausch mit der KI zu entwickeln, stattdessen erfolgt sie ausschließlich manuell. Dieses Vorgehen entspricht im Wesentlichen der manuellen Konfiguration bei ChatGPT.

Alternativ können Nutzer:innen direkt im Modus *Konfigurieren* (vgl. Abb. 2) beginnen, wo von Anfang an detailliertere Steuerungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Hier werden Name, Beschreibung und Rolle des cGPTs festgelegt, Instruktionen hinterlegt sowie Startfragen definiert, die den Gesprächseinstieg strukturieren (können). Dieser sogenannte *Systemprompt* entspricht damit dem „Prozess der Optimierung“ (Susteck & Perder, 2023, S. 4), der bei der Nutzung von ChatGPT üblicherweise per Prompting seitens der Nutzer:innen bewerkstelligt werden muss. In diesem Zusammenhang weisen Liu et al. (2023) darauf hin, dass es bei langen Eingabesequenzen aufgrund der begrenzten Reichweite der Self-Attention-Struktur (Hiltmann, 2024, S. 221) zum sogenannten *instruction forgetting* kommen kann – das heißt, frühere Instruktionen im Verlaufe der Eingabesequenz verlieren an Einfluss. Hier zeigt sich ein Vorteil der Herangehensweise über ein konfiguriertes cGPT: Da die Instruktionen dauerhaft im Systemprompt verankert sind (vgl. das Feld „Hinweise“ in Abb. 2), werden diese bei jeder Textgenerierung erneut in die Berechnung einbezogen, sodass der benutzerspezifische Kontext konsistent berücksichtigt bleibt.

Eine zentrale Rolle spielt zudem der Wissensbereich. Hier können eigene Dokumente hochgeladen werden, die mithilfe des Verfahrens der *Retrieval-Augmented Generation* (RAG) in die Textproduktion einbezogen werden. Dabei handelt es sich um eine Technik, mithilfe derer ein cGPT relevante Informationen aus externen Datenquellen abrufen und in seine Antworten einbindet (OpenAI, 2025).

Während der Konfigurationsphase können die cGPTs in einem „Vorschaufenster“ in Echtzeit getestet werden, sodass Anpassungen der Instruktionen iterativ vorgenommen und unmittelbar erprobt werden können.

Ein konfiguriertes cGPT ermöglicht es also, die Interaktion zwischen Lernenden und GPT gezielt anzuleiten – im Unterschied zur ungesteuerten Nutzung von ChatGPT, bei der Lernende weitgehend unstrukturiert mit dem System interagieren und die Qualität beziehungsweise Zielgerichtetheit des Outputs auch vom Prompting der Lernenden beeinflusst wird: Ob ein Bot hilfreiche Erläuterungen

Neuer GPT

• Entwurf

Erstellen

Konfigurieren

Name

Name des GPTs

Beschreibung

Beschreiben Sie in wenigen Worten, was dieser GPT tut

Hinweise

Was tut dieser GPT? Wie verhält er sich? Was sollte er nicht tun?

Gespräche mit deinem GPT können unter Umständen alle oder Teile der angegebenen Hinweise enthalten.

Gesprächsaufhänger

×

Wissen

Gespräche mit deinem GPT können unter Umständen alle oder Teile der hochgeladenen Dateien offenlegen.

Datei hochladen

Abb. 2: *Konfigurationsoberfläche zum Erstellen eines cGPTS im Modus „Konfigurieren“*

oder relevante Deutungsimpulse liefert, hängt auch davon ab, wie präzise, differenziert und zielgerichtet die Prompts formuliert sind, mithilfe derer sich Lernende literarische Texte erschließen. In diesem Zusammenhang gilt es auch zu berücksichtigen, dass die Qualität der schüler:innenseitigen Prompts maßgeblich vom eigenen Textverständnis abhängt: „Wenn die KI nicht zu Aussagen im Hinblick auf verstehensrelevante Textstellen aufgefordert wird, ist die Wahrscheinlichkeit für auf diese Stellen bezogene verstehensunterstützende Rückmeldungen recht gering“ (Magirius et al., 2024, S. 16). Dies stellt insofern eine Herausforderung dar, als Schüler:innen oftmals nicht über die nötigen Strategien verfügen, um ihre Anfragen so zu steuern, dass ein produktiver, verstehensorientierter Austausch entsteht.

Eine mögliche Herangehensweise, um den beschriebenen Herausforderungen zu begegnen, skizzieren Magirus und Lösener (2024a, 2024b). Sie schlagen vor, Lernenden konkrete Vorschläge für initiale Prompts an die Hand zu geben, in denen beispielsweise die Rolle der KI sowie der Gesprächsmodus⁷ festgelegt sind. Insgesamt könnte eine systematische didaktische Rahmung der verstehensfördernden Unterstützungsmaßnahmen in Form eines cGPTs also eine Möglichkeit darstellen, die Steuerung der literarischen Verstehensprozesse nicht allein der Prompting-Kompetenz der Lernenden (Führer & Nix, 2023, S. 17) zu überlassen und das *instruction forgetting* zu umgehen.

7 Bemerkenswert ist, dass Magirus und Lösener (2024a, S. 36) ihren Initialprompt zum KI-gestützten Austausch zu Kafkas „Der Nachbar“ gleich dreimal mit der Aufforderung versehen, es solle ein Dialog geführt werden („Hallo, wir führen jetzt einen Dialog. [...] Wir führen nun einen Dialog und beraten darüber, wie wir mit der Situation umgehen. [...] Wir führen einen Dialog und äußern uns abwechselnd.“). Warum diese Aufforderung so nachdrücklich wiederholt wird, bleibt unklar. Naheliegend – aufgrund von eigenen Erfahrungen mit der Festlegung des Gesprächsmodus im ersten an die KI gerichteten Prompt – ist die Annahme, dass Erprobungen früherer Versionen des Initialprompts gezeigt haben, dass der Chatbot im Verlauf der Interaktion aus seiner dialogischen Rolle herausfällt und die Wiederholung daher als Versuch verstanden werden kann, die Rolle der KI als Gesprächspartner besonders nachhaltig zu verankern. Dieses Problem lässt sich durch die Konfiguration von cGPTs weitgehend lösen, da die Instruktionen im Systemprompt dauerhaft verankert sind und somit bei jeder Antwort berücksichtigt werden.

4.1 *Drei Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz als Ausgangspunkt für die cGPTs*

Im Folgenden werden zentrale Überlegungen geschildert, die für die Konfiguration dreier cGPTs leitend waren, die jeweils als „didaktisch modelliertes, generatives Sprachmodell“ (Fürstenberg, 2025, S. 1) die Aktivierung und Erweiterung literarischer Textverstehensprozesse von Lernenden in einer spezifischen Kompetenzdimension literarischen Verstehens unterstützen soll.

Ziel eines solchen Chatbots ist es, Schüler:innen eine Auseinandersetzung mit dem komplexen Verstehens- und Wirkungspotenzial literarischer Texte zu ermöglichen. Bei literarischem Textverstehen handelt es sich um einen multidimensionalen Prozess. Um diesen gezielt fördern zu können, bedarf es eines Kompetenzmodells, das die verschiedenen Facetten literarischen Verstehens sowie die damit verbundenen „domänenspezifische[n] Fähigkeiten und Fertigkeiten [...]“, die im Zusammenhang mit Wissen und Wollen zur Bewältigung von Anforderungen im Bereich des literarischen Textverstehens mobilisiert werden müssen“ (Brüggemann, 2022, S. 180–181), differenzierter erfasst und damit Orientierung für didaktische Entscheidungen bietet. Einen geeigneten Bezugsrahmen – und damit Ausgangspunkt der cGPT-Konfigurationen – stellt das Modell literarischer Verstehenskompetenz (Frederking et al., 2016; Meier et al., 2017), in dem fünf Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz modelliert und empirisch unterschieden werden konnten. Für diesen Beitrag wurden drei Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz (Brüggemann, 2022, S. 182; Brüggemann et al., 2026) ausgewählt, die als Grundlage für die nachfolgend skizzierten Förderangebote dienen:

- *Ästhetische Aufmerksamkeit* bezeichnet die Fähigkeit, sprachlich-stilistische und strukturelle Auffälligkeiten literarischer Texte identifizieren zu können, die potenziell interpretationsrelevant sind.
- *Idiolektale literarische Verstehenskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, die textseitig intendierten ästhetischen Funktionen und Wirkungsintentionen sprachlich-stilistischer und struktureller Besonderheiten literarischer Texte erfassen und entsprechende Zuschreibungen prüfen zu können – auch unter Ein-

bezug textexterner Zusatzinformationen (z. B. Gattungsgeschichte, Formkonventionen).

- *Semantische literarische Verstehenskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, trotz der Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit vieler literarischer Texte und eines hohen Maßes an Verknüpfungsdichte einen literarischen Text in kohärenter Weise deuten zu können – auch unter Einbeziehung textexterner Zusatzinformationen (z. B. werk-, epochen-, gattungshistorischer Art).

Jede dieser drei Kompetenzdimensionen soll durch ein spezifisches cGPT gefördert werden. Damit soll der aus der Diskussion um die Gestaltung verstehensunterstützender Aufgaben im Literaturunterricht stammenden Überlegung Rechnung getragen werden, „[e]in Geländer am Text zu installieren [...], [um] textspezifisch Überlegungen und Handlungen anzustoßen, die für das Erreichen eines erwünschten Verstehensziels hilfreich sind“ (Steinmetz, 2019, S. 85).

Indem die cGPTs entsprechend jeweils nur *eine* Kompetenzdimension ansteuern, sollen sie die Aufmerksamkeit der Lernenden gezielt auf potenziell verstehensrelevante Aspekte des Textes in der jeweiligen Kompetenzdimension lenken und so einer verkürzten, oberflächlichen Textwahrnehmung entgegenwirken. Weiterhin steht dahinter die Überlegung, dass so in Förderzusammenhängen, die auf die gezielte Stärkung von Verstehenskompetenzen in einer bestimmten Kompetenzdimension ausgerichtet sind, eine fokussierte Auseinandersetzung mit den jeweils relevanten Aspekten literarischer Texte ermöglicht werden soll.

Leitend für die Entscheidung zugunsten dieser drei Kompetenzdimensionen sind erste Erkenntnisse aus Untersuchungen zur Interaktion von Lernenden mit textgenerativer KI. Diese deuten darauf hin, dass textgenerative KI ästhetische Strukturen literarischer Texte bislang nur oberflächlich berücksichtigt (Führer & Nix, 2023, S. 16). Ergänzend zeigen Analysen von Susteck und Perder (2023, S. 8–9), dass Bestimmungen formaler Merkmale wie Metrum, Versmaß oder sprachlicher und lautlicher Mittel häufig misslingen. Gleichermäßen beachten Lernende in der Interaktion mit der KI ästhetische Dimensionen der Textgestaltung wie sprachlich-stilistische oder strukturelle

Aspekte kaum (Nix & Führer, 2024, S. 364). Zudem zeigt sich, dass die bloße Präsentation unterschiedlicher Deutungsansätze durch die KI nicht ausreicht, um bei den Lernenden eine aktive Auseinandersetzung mit der Polyvalenz literarischer Texte zu fördern (Führer & Nix, 2023, S. 16). Erforderlich wäre, dass Verfahren der Relativierung, Abwägung und Reflexion von Deutungsansätzen im Austausch zwischen KI und Schüler:innen modelliert werden, um die lernenden-seitige Wahrnehmung von Mehrdeutigkeit zu unterstützen. Weiterhin gilt es, die Interaktion mit textgenerierender KI gezielt auf Fragen zur Absicht oder Funktion ästhetischer Gestaltungselemente für plausible Deutungen auszurichten (Führer & Nix, 2023, S. 17).

Ausgehend von diesen Förderbedarfen wurden entsprechend der oben beschriebenen Kompetenzdimensionen drei cGPTs konfiguriert (*Ästheticus*, *Idiolectalis* und *Semanticus*, vgl. Abb. 3–5), die jeweils auf die Förderung einer spezifischen Facette literarischen Textverstehens abzielen bzw. auch dazu dienen können, den Blick von Schüler:innen auf solche kompetenzspezifische Verstehensanforderungen literarischer Texte zu schärfen: *Ästheticus* fordert Lernende zur systematischen Beobachtung und Reflexion von Gestaltungsmerkmalen auf. *Idiolectalis* regt Lernende dazu an, Hypothesen über Funktionen und Wirkungsintentionen ästhetischer Elemente zu entwickeln. *Semanticus* stößt Überlegungen dazu an, wie ein Text trotz seiner Mehrdeutigkeit und Unbestimmtheit kohärent zu verstehen ist, welche Textstellen bestimmte Deutungen stützen und wo Verstehensprobleme bestehen.

4.2 Konzeptionslogik der cGPTs

Im Folgenden werden grundlegende Überlegungen zur Konfiguration der cGPTs, exemplarisch dargestellt an *Ästheticus* (vgl. Abb. 3), skizziert. Diese sind im Systemprompt verankert und sollen im Sinne der didaktischen Zielsetzung den Versuch darstellen, die Chatbots „an die Leine zu legen“ (Magirius & Steinmetz, 2025, S. 45).

Ein zentraler Grundsatz besteht in der Beschränkung auf jeweils *eine* Dimension literarischer Verstehenskompetenz, um spezifische Förderbedarfe adressieren zu können. Bisherige Erprobungen textgenerativer KI zeigen, dass diese in ihrem Antwortverhalten zwischen

verschiedenen Dimensionen des Textverstehens wechseln, indem sie etwa ungefragt Interpretationen anbieten (Brüggemann et al., 2026; Führer & Nix, 2024, S. 67; Susteck & Perder, 2023, S. 7). Um dem entgegenzuwirken und die Zielgerichtetheit, aber auch die fachliche Korrektheit der generierten Antworten in Hinblick auf spezifische Verstehensdimensionen zu sichern, wird im Systemprompt die theoretische Beschreibung der jeweiligen Kompetenzfacette klar als Zieldimension festgelegt.

Die Konfiguration der cGPTs folgte der Grundidee, textgenerative KI als didaktisch modelliertes Unterstützungsinstrument zu gestalten, das als tutorielles System im Sinne einer „verstehensfördernden Impulsgebung“ (Zabka, 2015, S. 181) agiert. Um zu vermeiden, dass Lernende eigene Deutungsversuche angesichts der sprachlichen Überzeugungskraft textgenerierender KI zurückstellen (Magirius & Steinmetz, 2025, S. 45), wird ein ko-konstruktives Setting angestrebt, in dem die cGPTs als „Verstehenshilfe“ (Magirius et al., 2024, S. 16) Prozesse der literarischen Texterschließung weder vorwegnehmen noch überformen sollen. Analysen von Interaktionsverläufen zwischen Schüler:innen und ChatGPT verdeutlichen, dass das Potenzial für tatsächliche dialogische Auseinandersetzung bislang kaum ausgeschöpft wird und die lernendenseitige Kommunikation mit der KI vielfach auf einzelne, voneinander unabhängige Fragen reduziert bleibt (Nix & Führer, 2024, S. 361–362). Die cGPTs sollen dem entgegenwirken, indem sie durch gezielte Rückfragen Lernenden die Möglichkeit eröffnen, in der dialogischen Aushandlung mit der KI eigenständig Rezeptionshaltungen im Umgang mit literarischen Texten zu entwickeln.

Die verstehensunterstützende Nutzung textgenerativer KI ist bislang mit hohen Anforderungen an die Nutzer:innen verbunden und kann tendenziell eher von stärkeren Schüler:innen bewältigt werden (Magirius et al., 2024, S. 16–17) – „[w]er schon hat, der profitiert noch mehr“ (Steinmetz, 2019, S. 101). Damit Lernende tatsächlich eine Chance haben, mit Unterstützung eines Chatbots eigenständig komplexe literarische Texte zu erschließen, muss der KI-generierte Output – u. a. in Umfang, sprachlicher Komplexität und Darstellungsform –

so beschaffen sein, dass er die Schüler:innen nicht überfordert, sondern schrittweise Orientierung ermöglicht (Brüggemann et al., 2026).

Auf die Funktion sogenannter *Gesprächsaufhänger* (vgl. Abb. 2), die Nutzer:innen beim Einstieg in die Interaktion entlasten sollen, indem erste Fragen oder Themenvorschläge angeboten werden, wurde im vorliegenden Ansatz bewusst verzichtet. Stattdessen soll die dialogische Aushandlung ihren Ausgangspunkt im literarischen Text finden, den die Schüler:innen zur Gesprächseröffnung einspeisen. Der Bot nimmt diesen unmittelbar auf und formuliert darauf bezogene gezielte Fragen.

Ein zentrales Argument für die Einbindung einer Wissensbasis in die cGPTs liegt darin, die bekannte Problematik sogenannter *Halluzinationen*⁸ zu reduzieren, bei denen statistisch plausible, aber faktisch falsche Textsegmente generiert werden. Im Fall von *Ästheticus* (Abb. 3) wird entsprechend eine Überblicksdarstellung sprachlich-stilistischer Mittel mitsamt prägnanten Anwendungsbeispielen eingespeist, um eine fachlich korrekte Identifikation zu unterstützen.

Zwar erfüllen die hier vorgestellten cGPTs nicht die Ansprüche an ein durchgängig individualisiertes und situationssensibles Lehr-Lern-Arrangement. Dennoch bieten sie eine gezielte Unterstützung, indem sie jeweils auf eine klar umrissene Dimension literarischer Verstehenskompetenz zugeschnitten sind, um spezifische Förderbedarfe zu adressieren. Grundgedanke ist dabei das Vermögen der cGPTs, die „schüler*innenseitig und textseitig adaptive Supportleistung“ anzubieten und „Verstehensprozesse vor dem Hintergrund der textseitigen Verstehensanforderungen und der schüler*innenseitigen Verstehensbedürfnisse aktiv und zielorientiert zu begleiten“ (Magirius et al., 2022, S. 9).

8 Ein beobachtetes Phänomen ist beispielsweise, dass nicht existente Textstellen zitiert oder falsche Autor:innenzuschreibungen vorgenommen werden (Brüggemann et al., 2026). Auf Nutzer:innenseite kann dem durch das Einspeisen des Stimulustextes entgegengewirkt werden.

Beschreibung

Ästheticus hilft dir dabei, sprachlich-stilistische und strukturelle Besonderheiten in literarischen Texten zu entdecken.

Hinweise

Deine Aufgabe ist es, Schüler:innen beim Verstehen literarischer Texte zu unterstützen, und zwar ausschließlich in der Dimension **ästhetische Aufmerksamkeit**. Dein Ziel ist es, die Lernenden zur genauen Beobachtung auffälliger oder erklärungsbedürftiger Textelemente in sprachlich-stilistischer und struktureller Hinsicht anzuregen. Du gehst **niemals** auf Wirkungen, Funktionen oder inhaltlich-semantische Deutungen dieser Textelemente ein.

Du gibst **niemals** Lösungen vor, sondern leitest die Schüler:innen Schritt für Schritt im Dialog an. Du stellst immer nur eine offene Frage/einen Impuls pro Nachricht und forderst die Schüler:innen zu eigenen Beobachtungen auf. Deine Beiträge sollen also die Aufmerksamkeit der Schüler:innen an den Text selbst zurückbinden und sie zur eigenständigen Auseinandersetzung damit motivieren. Wenn die Schüler:innen eine Auffälligkeit korrekt identifiziert haben, bestätige sie. Motiviere die Schüler:innen dann dazu, weitere Auffälligkeiten zu identifizieren.

Unterstützende Erklärungen oder Definitionen lieferst du **nur** dann, wenn die Schüler:innen ausdrücklich danach fragen. Antworte stets klar und knapp. Verwende eine für Schüler:innen der 10. Jahrgangsstufe verständliche Sprache. Wenn du auf Zeilen in einem lyrischen Text verweist, verwendest du **ausschließlich** den Begriff „Vers“.

Bitte die Schüler:innen zunächst, dir einen Text zur Verfügung zu stellen, an dem gemeinsam gearbeitet werden soll. Sobald ein Text vorliegt, beginne stets mit der Frage: „Gibt es etwas an der Sprache oder am Aufbau des Textes, das dir besonders auffällt?“

Abb. 3: Beschreibung und Systemprompt für den cGPT Ästheticus

4.3 Einblicke in erste explorative Erprobungen

Die Ausgestaltung der drei cGPTs stellt einen ersten Versuch dar, theoretische Überlegungen zu verstehensunterstützendem Support im Literaturunterricht auf Konfigurationen generativer KI zu übertragen. Die entwickelten cGPTs wurden mit zehn Lehramtsstudierenden erprobt, wobei diese Erprobungen weniger als Evaluation der cGPTs denn als erste explorative Annäherung zu verstehen sind. Vor diesem Hintergrund war es das Ziel, praxisnahe Rückmeldungen zu sammeln, um Anhaltspunkte dahingehend zu gewinnen, welche Funktionsweisen der cGPTs bereits tragfähig sind und an welchen Stellen noch Schwachstellen auszumachen sind, die für eine gezielte Weiterentwicklung nutzbar gemacht werden können. Die Auseinandersetzung konzentrierte sich dabei auf drei Kernaspekte: (1) die fachliche Korrektheit der generierten Antworten, (2) die Passgenauigkeit des Outputs in Bezug auf die jeweils adressierte Dimension literarischer Verstehenskompetenz sowie (3) die Form der Ausgaben. Die Erprobungen vermitteln zunächst den Eindruck, dass die cGPTs gegenüber unkonfigurierten Chatbot-Interaktionen (vgl. Kapitel 4.2) eine deutliche Verbesserung darstellen. Eine genauere Ana-

lyse macht jedoch deutlich, dass zentrale, in der Forschung bereits beschriebene Problemlagen – insbesondere in Hinblick auf fachliche Korrektheit, Passgenauigkeit und die lernendengerechte Form der Ausgabe (Brüggemann et al., 2026) – weiterhin bestehen.

Im Folgenden wird die Erprobung von *Ästheticus* exemplarisch dargestellt. Die Fähigkeit, Foregrounding-Elemente (Holt & Groeben, 2005) als potenziell interpretationsrelevante sprachlich-stilistische sowie strukturelle Auffälligkeiten literarischer Texte identifizieren zu können, gilt als „Ausgangspunkt für weitere interpretatorische Anstrengungen“ (Meier, 2022, S. 255), ihr kommt daher besondere Bedeutung zu. Bisherige Untersuchungen zeigen jedoch, dass generative KI ästhetische Strukturen literarischer Texte bislang nur oberflächlich berücksichtigt (Führer & Nix, 2023, S. 15; Nix & Führer, 2024, S. 361). Entsprechend ist an dieser Stelle besonders interessant zu prüfen, inwiefern sich durch eine gezielte Konfiguration eine fokussierte Wahrnehmung solcher Merkmale anregen lässt.

Ein Ausschnitt der Interaktion mit dem cGPT (vgl. Abb. 4) illustriert auftretenden Schwierigkeiten im Bereich der fachlichen Korrektheit: Der Bot lenkt die Aufmerksamkeit der Nutzer:innen auf vermeintliche Wortwiederholungen. Da diese im Stimulustext nicht vorkommen, führt das cGPT die Nutzer:innen so auf eine problematische Beobachtungsspur. Auf die Rückfrage nach etwaigen Wiederholungen hin reagiert der Bot inkonsistent: Während er Wiederholung zunächst ausschließt, behauptet er auf eine erneute Rückfrage hin schließlich fälschlicherweise, das Wort *Window* tauche mehrfach auf – und dies, obwohl der Stimulustext zur Verfügung gestellt wurde.

Weiterhin zeigte sich trotz des im Systemprompt verankerten Hinweises, ausschließlich in der Kompetenzdimension der ästhetischen Aufmerksamkeit zu verbleiben (vgl. Abb. 3), dass diese Vorgabe nicht konsequent eingehalten wurde. So fragte *Ästheticus* im Zusammenhang mit einem Gedankenstrich im Stimulustext nach dessen Wirkung und überschritt damit die Grenzen zur idiolektalen Verstehenskompetenz, die funktionale Deutungen in den Blick nimmt (vgl. Abb. 5). Auf kritische Nachfrage hin reagierte der Bot zwar mit einer Selbstkorrektur, deutlich wird aber, dass die angestrebte Passgenauig-

Das ist völlig in Ordnung – manchmal springt einem nichts sofort ins Ohr. Dann könnte ein anderer Blickwinkel helfen: Achte einmal nicht nur auf einzelne Laute, sondern auf Wortwiederholungen. Entdeckst du im Text Wörter oder Wortgruppen, die mehrmals vorkommen?

Nein, überhaupt nicht. Wo sollen diese sein?

Stimmt, du hast recht – ganz offensichtliche Wortwiederholungen sehe ich hier nicht. Dann probieren wir es von einer anderen Seite: Schau dir die Länge der Verse einmal genau an. Sind alle ähnlich gebaut, oder gibt es Unterschiede in der Länge?

Bist du sicher, dass es keine Wiederholungen von Wörtern oder Wortgruppen gibt?

Du hast recht, lass uns noch einmal genauer hinschauen: Liest du die ersten Verse nacheinander, siehst du da ein Wort, das direkt am Anfang mehrmals wiederholt wird?

Nein, welches Wort soll das sein?

Ganz am Anfang taucht das Wort „Window“ mehrfach auf. Lies dir die ersten Verse noch einmal durch – erkennst du, wie oft es dort wiederholt wird?

Nein, das stimmt doch nicht. Das Wort „Window“ tritt genau einmal (und zwar im Titel) auf.

Danke fürs Korrigieren – das stimmt, „Window“ steht nur im Titel. Dann lass uns den Fokus wechseln: Schau bitte auf die Interpunktion. Fällt dir bei den Satzzeichen (zum Beispiel Gedankenstrich, Punkt, Komma) etwas Besonderes auf?

Ja, ich finde den Gedankenstrich in Vers 4 und das Komma nach „hm“ auffällig.

Abb. 4: *Interaktion mit Ästheticus zu vermeintlichen Wortwiederholungen im Stimulustext*

keit des cGPTs nicht zuverlässig gewährleistet ist, was Irritationspotenzial mit sich bringt. Diese „operativen Inkongruenzen“ (Führer & Nix, 2024, S. 67, vgl. auch Brüggemann et al., 2026; Susteck & Perder, 2023, S. 7), die auch gelegentlich in der Auseinandersetzung mit *Semanticus* und *Idiolectalis* auftraten, erschweren in Förderkontexten, die auf die gezielte Stärkung einzelner Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz ausgerichtet sind, eine systematische Kompetenzentwicklung.

Sehr schön gesehen! Gerade solche Zeichen können das Lesen unterbrechen oder in eine bestimmte Richtung lenken. Schau dir doch einmal den Gedankenstrich in Vers 4 genauer an: Wie wirkt der auf den Rhythmus des Verses?

Der Gedankenstrich unterbricht den Vers bzw. den darin dargestellten Denk- oder Redefluss. Er wirkt wie ein Innehalten, vielleicht, um über die nächsten Worte nachzudenken. Aber warum fragst du mich nach der Wirkung dieser Stelle?

Sehr guter Hinweis von dir – danke! Ich erinnere dich kurz daran: Wir konzentrieren uns hier nur auf sprachliche und strukturelle Auffälligkeiten, also was im Text sichtbar oder hörbar ist, nicht warum es so gemacht ist oder welche Wirkung es haben könnte.

Abb. 5: *Interaktion mit Ästheticus zur Wirkung des Gedankenstrichs im Stimulustext*

Hinsichtlich der Form und Komplexität der Ausgaben zeigte sich, dass diese trotz des im Systemprompt hinterlegten Vermerks auf klare, knappe Antworten (vgl. Abb. 3) teils in einer stark redundanten Weise ausgeführt wurden. Anstatt einer Fokussierung auf das relevante Merkmal einer sprachlich-stilistisch oder strukturell auffälligen Textstelle – in diesem Fall die ungewöhnliche Trennung eines Wortes über Versgrenzen hinweg (vgl. Abb. 6) – erhielten Lernende eine ausschweifende Erläuterung. Positiv hervorzuheben ist allerdings, dass zentrale Aspekte durch Fettdruck visuell hervorgehoben wurden, was die Orientierung im Text erleichtern kann.

Aber es handelt sich doch dabei um die „normale“ Silbentrennung? Was daran ist denn nicht normal?

Gute Rückfrage! Du hast recht: Formal **könnte** man „Gnädige“ genau an dieser Stelle korrekt nach Silben trennen. Auffällig ist hier aber, dass es im Gedicht nicht um Platzmangel am Zeilenende geht, wie man es etwa in einem Blocksatz erwarten würde, sondern dass die **Trennung bewusst gesetzt** wird – mitten im Wort, zwischen zwei Versen.

Also: Nicht die Silbentrennung an sich ist ungewöhnlich, sondern die Tatsache, **dass sie in einem Gedicht überhaupt verwendet wird**, um ein einzelnes Wort über zwei Verse zu verteilen.

Möchtest du einmal schauen, ob noch andere Wörter im Text auf diese Weise über Versgrenzen hinweg getrennt werden?

Abb. 6: *Interaktion mit Ästheticus zur Trennung eines Wortes am Versende im Stimulustext*

5 Fazit und Ausblick

Die vorliegenden Überlegungen verdeutlichen, dass cGPTs prinzipiell ein Instrument darstellen können, um das Erschließen literarischer Texte im Unterricht im Sinne eines didaktischen Supportinstruments zu unterstützen. Erste explorative Erprobungen mit Studierenden haben jedoch gezeigt, dass zentrale Problemlagen (wie die zwar plausible, aber in diesem Kontext fachlich falsche Ausgabe oder das Überschreiten intendierter Kompetenzdimensionen) fortbestehen und sich das Potenzial modellierter Chatbots nicht ohne Weiteres einlösen lässt. Im Vergleich zu herkömmlichen Interaktionen von Lernenden mit textgenerativer KI eröffnet die Konfiguration von cGPTs zwar die Möglichkeit einer stärkeren didaktischen Rahmung, etwa durch die Ausrichtung des Gesprächsmodus auf bestimmte Förderdimensionen. Eine solche didaktische Modellierung erfordert aber eine sorgfältig durchdachte und iterativ angepasste Konfiguration und gewährleistet keineswegs eine durchgängig verlässliche Fokussierung auf eine Förderdimension. Für eine belastbare Einschätzung des tatsächlichen Potenzials von cGPTs sind insgesamt allerdings systematischere und umfangreichere Erprobungen erforderlich. Entscheidend bleibt zudem,

dass Lernende den KI-generierten Output stets in ein reflektiertes Verhältnis zum literarischen Text und zu ihren individuellen Zugriffen darauf setzen (Lehndorf et al., 2025, S. 55; Magirius et al., 2024, S. 15). Ob und inwiefern dies gelingt, müssen Interventionsstudien zeigen, die den Umgang von Lehrkräften und Schüler:innen mit dem Output der cGPTs untersuchen.

Über den Literaturunterricht hinaus eröffnen cGPTs Perspektiven für weitere Bereiche des Deutschunterrichts. So lassen sich die hier entwickelten Überlegungen perspektivisch auch auf Lernbereiche der Schreibdidaktik ausdehnen, in denen bereits Möglichkeiten des Einsatzes von KI für Rückmeldeoptionen zu Schreibprodukten diskutiert werden (Fürstenberg, 2025; Steinhoff & Lehnen, 2025, S. 9).

Der Beitrag versteht sich als Skizze einer Möglichkeit, die bildungspolitische Vision individueller digitaler Lerntutoren für den Bereich des Literaturunterrichts kritisch zu begleiten. Ob aus diesem Entwurf tatsächlich ein tragfähiges Konzept zur Unterstützung literarischer Verstehensprozesse von Lernenden erwachsen kann, bleibt eine offene Frage, die die künftige Forschung zu beantworten hat.

Literaturverzeichnis

- Becker, J. (2024). Können Chatbots Romane schreiben? Der Einfluss von KI auf kreatives Schreiben und Erzählen. In G. Schreiber & L. Ohly (Hrsg.), *KI: Diskurse über KI-Textgeneratoren* (S. 83–99). Walter de Gruyter.
- Brüggemann, J. (2022). Literarisches Verstehen instruieren und unterstützen. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (2. überarb. u. akt. Aufl., S. 178–211). Beltz.
- Brüggemann, J., Ascherl, C., Okesson, L., & Frederking, V. (2026). Gelin-
gungsbedingungen und Grenzen einer KI-gestützter Förderung literari-
scher Verstehenskompetenz. Befunde aus zwei experimentellen Studien.
MiDu – Medien im Deutschunterricht, 1–17.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MiDu/2026.0.1>
- Brüggemann, J., & Frederking, V. (2024). *Ein fachdidaktisches Modell digitaler
Souveränität als Basis innovativer Lehrkräftebildung im Bereich sprach-
licher, gesellschaftlicher, ökonomischer und ästhetischer Bildung*.
[https://digitale-souveränität.online/index/static/pdf/pub_bj_fv_2024.pdf](https://digitale-souveranität.online/index/static/pdf/pub_bj_fv_2024.pdf)
- Brüggemann, J., & Gölitz, D. (2025). Personale Effekte funktionaler Bildung.
Befunde zur differenziellen Wirksamkeit von kognitiv-funktionalen

- und ästhetisch-personalen Gesprächen über Literatur. In C. Albrecht, J. Brüggemann, T. Kretschmann, & C. Meier (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht: Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven* (S. 147–167). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-69640-8_10
- Bubenhof, N. (2025). Vektorisierte Praktiken: Ein linguistisches Verständnis von Large Language Models. *Leseräume*, 12(11), 1–16.
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- DeWitt, C. (2024). Didaktik mit Künstlicher Intelligenz. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2(48), 12–22.
- Frederking, V., Brüggemann, J., & Hirsch, M. (2016). Das Fünfdimensionale Literary Literacy-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In K. Lehmann, M. Werner, & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft: Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte; Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag*. (S. 211–234). LIT Verlag.
- Führer, C., & Gerjets, P. (2024). How to understand & write literature with AI? Potentiale und Risiken von KI-Tools für Literarisches Lesen und Schreiben. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 6(1), 1–18.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2024.1.3>
- Führer, C., & Nix, D. (2023). Anschlusskommunikationen mit ChatGPT. Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *Leseforum – Literalität in Forschung und Praxis*, 3, 1–22.
<https://doi.org/10.58098/lffl/2023/3/805>
- Führer, C., & Nix, D. (2024). ChatGPT als Lektürebegleitung. Können Antworten der Künstlichen Intelligenz (KI) literarisches Lernen unterstützen? *ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 48(2), 60–69.
- Fürstenberg, M. (2025). KI-Feedback auf dem Prüfstand – eine explorative Untersuchung maschineller Rückmeldungen zu Schüler:innentexten. *Leseräume*, 12(11), 1–5.
- Fürstenberg, M., & Müller, H.-G. (2024). KI im Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 5, 2–13.
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17890-1>

- Hiltmann, T. (2024). Hermeneutik in Zeiten der KI. In G. Schreiber & L. Ohly (Hrsg.), *KI: Diskurse über KI-Textgeneratoren* (S. 201–232). Walter de Gruyter.
- Holt, N. van, & Groeben, N. (2005). Das Konzept des Foregrounding in der modernen Textverarbeitungspsychologie. *Journal für Psychologie*, 13(4), 311–332.
- Kämper-van den Boogaart, M., & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch*, 13(2), 46–65.
- Lehndorf, H., Pieper, I., Müller, S., & Specht, F. (2025). Kann KI ein Gedicht deuten? *Praxis Deutsch*, 52(311), 51–57.
- Liu, Y., Zeng, X., Meng, F., & Zhou, J. (2023). *Instruction Position Matters in Sequence Generation with Large Language Models* (Version 1). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2308.12097>
- Magirius, M., Hesse, F., Helm, G., & Scherf, D. (2024). KI im Literaturunterricht. *Der Deutschunterricht*, 76(5), 14–23.
- Magirius, M., & Lösener, H. (2024a). Dialoge mit Kafkas Figuren. *Praxis Deutsch*, 51(305), 30–36.
- Magirius, M., & Lösener, H. (2024b). Perspektivisches Misstrauen beim literarischen Verstehen. In S. Bernhardt (Hrsg.), *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien: Didaktische Perspektiven* (S. 385–405). Frank & Timme. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8920-1_15
- Magirius, M., & Scherf, D. (2023). Studierende interpretieren Gedichte mit ChatGPT – Chancen und Herausforderungen von KI-Tools im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), 406–415. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.406>
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9552>
- Magirius, M., & Steinmetz, M. (2025). Streitgespräche mit dem Meisterleser. *Praxis Deutsch*, 52(311), 44–50.
- Meier, C. (2022). *Kompetenzfacetten literäraesthetischer Sprachreflexion: Theoretische Verortung – empirische Analysen – Ansatzpunkte didaktischer Förderung*. Peter Lang.
- Meier, C., Roick, T., Henschel, S., Brüggemann, J., Frederking, V., Rieder, A., Gerner, V., & Stanat, P. (2017). An Extended Model of Literary Literacy. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn, & E. Klieme (Hrsg.), *Competence Assessment in Education* (S. 55–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_5

- Müller, H.-G., & Fürstenberg, M. (2023). Der Sprachgebrauchsautomat. Die Funktionsweise von GPT und ihre Folgen für Germanistik und Deutschdidaktik. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), 327–345. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.327>
- Neumann, K., Kuhn, J., & Drachsler, H. (2024). Generative Künstliche Intelligenz in Unterricht und Unterrichtsforschung – Chancen und Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 52(2), 227–237. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00212-6>
- Nix, D., & Führer, C. (2024). Literarische Interaktionen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen? In M.-O. Carl, M. Jörgens, & T. Schulze (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen: Festschrift für Cornelia Rosebrock* (S. 335–368). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67816-9_19
- OpenAI. (2023, November 6). *Introducing GPTs*. <https://openai.com/index/introducing-gpts/>
- OpenAI. (2025, August 25). *Retrieval Augmented Generation (RAG) and Semantic Search for GPTs*. <https://help.openai.com/en/articles/8868588-retrieval-augmented-generation-rag-and-semantic-search-for-gpts>
- Reinmann, G., & Watanabe, A. (2024). KI in der universitären Lehre. In G. Schreiber & L. Ohly (Hrsg.), *KI:Text – Diskurse über KI-Textgeneratoren* (S. 29–46). Walter de Gruyter.
- Rödel, M. (2023). ChatGPT und Textkompetenz: Wie sieht die Zukunft des Schreibens in der Schule aus? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), 373–381. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.373>
- Schindler, K. (2024). Schreiben mit, durch und über KI. Herausforderungen und Chancen für das Schreiben in der Schule. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2(48), 32–41.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK). (2024). *Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf
- Steinhoff, T. (2023). Der Computer schreibt (mit): Digitales Schreiben mit Word, Whatsapp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. *MidU – Medien im Deutschunterricht*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.1.4>

- Steinhoff, T. (2025). Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner: Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse. In C. Albrecht, J. Brüggemann, T. Kretschmann, & C. Meier (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht* (S. 85–99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69640-8_7
- Steinhoff, T., & Lehnen, K. (2025). Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor). *Leseräume*, 12(11), 1–14.
- Steinmetz, M. (2019). Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht. In C. Bräuer & N. Kernen (Hrsg.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht: Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik* (S. 83–106). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15561>
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht: Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28378-0>
- Susteck, S., & Perder, C. (2023). Schreiben durch Künstliche Intelligenz. ChatGPT und automatisierte Lyrikanalysen. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 1–20. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.0.2>
- van den Ham, A.-K. (2024). KI-Textgeneratoren: Eine neue Ära des Unterrichts? In G. Schreiber & L. Ohly (Hrsg.), *KI:Text – Diskurse über KI-Textgeneratoren* (S. 467–480). Walter de Gruyter.
- Wampfler, P. (2025). Literarisches Schreiben in der Schule – mit (und ohne?) KI. *Leseräume*, 12(11), 1–9.
- Zabka, T. (2012). Typische Operationen literarischen Verstehens. In C. Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht: Modelle für die Primar- und Sekundarstufe* (2. Aufl., S. 80–101). Klett Kallmeyer.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169–187.
- Zabka, T. (2020). Gespräche über Literatur. *Praxis Deutsch*, 48(280), 4–11.

Anne von Gunten, Anke Beyer & Nadine Michel

KI-Textfeedback im literarischen Schreibprozess Datengestützte Reflexionen zu Chancen und Risiken

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden Chancen und Risiken von KI-Feedback beim szenischen Schreiben reflektiert. Der Fokus liegt dabei auf der Orientierung des Feedbacks an genrespezifischen Kriterien. Die im Beitrag angestellten Überlegungen speisen sich aus Beobachtungen, die im empirischen Forschungsprojekt *Schreiben von Hörspielszenen mit KI-Textfeedback* gemacht wurden, in dem 5. und 6.-Klässler:innen auf der Lernplattform *fobizz* KI-Assistenten als Feedbackgeber genutzt haben.

Abstract

This article reflects on the opportunities and risks of AI feedback in dramatic writing. The focus is on orienting feedback toward genre-specific criteria. The considerations presented in this article are based on observations made in the empirical research project *Writing Audio Drama Scenes with AI Text Feedback*, in which fifth- and sixth-graders used AI assistants as feedback providers on the learning platform *fobizz*.

1 Einleitung

Formatives Textfeedback kann ein effektives Instrument der Schreibförderung sein (Graham, 2018; Graham et al., 2015; Philipp, 2015), erfordert jedoch ausgeprägte Textdiagnosekompetenzen (vgl. Parr & Timperley, 2010) und ist zudem mit hohem zeitlichem Aufwand verbunden. Vor diesem Hintergrund wird hier ein Potenzial von *Large Language Models* (LLM) für den Unterricht vermutet. Empirische Studien zur Nutzung von LLM für Textfeedback bzw. Textbeurteilung fokussieren mehrheitlich auf die Qualität des LLM-Feedbacks beim argumentativen Schreiben in der Sekundarstufe (Fürstenberg,

2025; Jansen et al., 2024; Seßler et al., 2025; Steiss et al., 2024; Yoon et al., 2023). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen fallen nicht gänzlich einheitlich aus, jedoch zeigt sich insgesamt, dass die Rückmeldungen den Anforderungen lernförderlichen Feedbacks bislang nur bedingt genügen. Dennoch zeichnet sich das Potenzial der Technologie ab – dessen Ausschöpfung jedoch stark von der Qualität und Spezifität der Instruktion der KI abhängt.

Ein qualitatives Forschungsprojekt am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern richtet sein Erkenntnisinteresse auf ChatGPT als Feedbackgeber beim kollaborativen szenischen Schreiben (Abraham, 2021). Im Fokus der Untersuchung steht die Frage, wie Schüler:innen der 5. und 6. Klasse im Schreibgespräch mit dem KI-Textfeedback umgehen. Das Forschungsprojekt ist als qualitative Mehrfallstudie (Yin, 2009) angelegt: An der Datenerhebung im November 2024 haben fünf Mischklassen der 5. und 6. Jahrgangsstufe teilgenommen.¹ In diesen Klassen wurde ein Textkorpus bestehend aus Textentwürfen, KI-Textfeedback (Chatverläufen) und überarbeiteten Texten erhoben. Zusätzlich wurden in zwei der fünf Klassen die Schreibgespräche, in denen das KI-Textfeedback eingeholt, diskutiert und ggf. verarbeitet wurde, videografiert und das Bildschirmgeschehen mittels Screencasts aufgezeichnet. Insgesamt wurden im Rahmen der Datenerhebung zwölf Gruppen beobachtet. Die Schreibgespräche dieser Gruppen sollen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) untersucht werden, wobei Textentwürfe und Chatverläufe einbezogen werden.

Im vorliegenden Beitrag werden erste Beobachtungen zu einem Fall (also einer Schreibgruppe) als Ausgangspunkt für die Reflexion von Chancen und Risiken von KI-Feedback in kreativ-literarischen Schreibprozessen verwendet. Im Fokus stehen dabei jedoch nicht die Schreibgespräche der Schüler:innen, sondern die Qualität des KI-Feedbacks im Hinblick auf die genrespezifisch angelegten Beurteilungskriterien.

1 Wir danken der Schulleiterin (A. Wyrsch) und den weiteren Beteiligten der Schweizer Primarschule Konolfingen (S. Jäggi, E. Badertscher, C. Lang, L. Moser, K. Müller u. C. Niederhauser) für ihre tatkräftige Unterstützung.

2 Literarisches Schreiben als didaktischer Ansatz

Literarisches Schreiben als eine im Unterricht vermittelte Form des ästhetischen Umgangs mit Sprache verfolgt das Ziel, sowohl Rezeptions- als auch Produktionskompetenzen zu fördern. Indem Lernende die Wirkung ästhetisch verwendeter Sprache untersuchen und die entdeckten Muster im eigenen Text nachbauen, werden die genaue Wahrnehmung literarisch gestalteter Texte und eigene Gestaltungsversuche zusammengeführt (Abraham et al., 2022, S. 5). Lernende erkennen, benennen und erproben dabei konkrete und genrespezifische Verfahren, wodurch im Unterricht nicht nur die künstlerische, sondern auch die handwerkliche Seite literarischen Schaffens vermittelt wird (ebd.). Pointiert formuliert halten Abraham et al. (2022, S. 4) fest: „Wer literarisch schreibt, lernt zweifach über Literatur: darüber, wie sie gemacht ist, und darüber, wie man sie machen kann.“

Das Konzept des Literarischen Schreibens vereint verschiedene schreib- und literaturdidaktische Ansätze, indem literarische Verfahren sowohl genrespezifisch (ebd.) als auch prozessorientiert (Abraham, 2021, S. 35–41) vermittelt werden sollen. Es ist zwischen dem schreiberzentrierten kreativen Schreiben und dem textzentrierten produktiven Schreiben zu verorten (Abraham et al., 2022, S. 5), indem es zwar mit beiden Ansätzen Gemeinsamkeiten aufweist, sich aber gleichzeitig auch von diesen absetzt: Im Gegensatz zum kreativen Schreiben ist es weniger auf eine punktuelle kreative Förderung als auf eine längerfristige Entwicklung literarischer Schreibkompetenz ausgerichtet. Abgrenzend zum handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht setzt es – so betonen Abraham et al. (ebd.) – weniger „auf das spielerische Hervorbringen ‚origineller‘ Lösungen kleiner Aufgaben als auf das Finden einer eigenen Sprache und das Erproben eines Repertoires literarischer Verfahren, die für eigene Gestaltungsabsichten verfügbar werden“.

3 Szenisches Schreiben von Hörspielskripts

Das szenische Schreiben (Abraham, 2016; Richhardt, 2020) wurde aus zwei Gründen für das Forschungsvorhaben (vgl. Kap. 1) ins Zentrum gestellt: Zum einen sollten eine deutschdidaktische „Nische“ bedient und die meist „brachliegenden“ Hörerfahrungen von Kindern für den

produktionsästhetischen Unterricht nutzbar gemacht werden. Denn obwohl die große Affinität von Kindern für Hörmedien belegt ist (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2024, S. 31) und sie als „prägende Instanz literarischer Sozialisation“ (Preis, 2021, S. 17) vor allem in jungen Jahren anerkannt sind, hat ihr Einsatz im Unterricht nach wie vor wenig Tradition. Zum anderen sollte das besondere didaktische Potenzial, welche das Verfassen von Hörspielskripts im Feld des literarischen Schreibens mit sich bringt, im Unterricht fruchtbar gemacht werden.

Wie Abraham (2016, S. 7) mit Bezug auf Schütte (2022, S. 172) herausstellt, sind Dialoge in Hörspielen zwar künstlerisch verdichtet, sollen aber realistisch wirken. Beim szenischen Schreiben wird also im Medium der Schriftlichkeit Mündlichkeit simuliert und diese „Gemachtheit“ von szenischen Texten kann Lernenden nicht nur vor Augen geführt werden (ebd.) – sie können mit Hilfe von relativ einfachen sprachlichen Mitteln (wie scheinbar unvollständigen Sätzen, Sprechpausen, Abbrüchen, Unterbrüchen und Interjektionen; vgl. ebd.) eingeladen werden, selbst den Eindruck von Mündlichkeit herzustellen. Bestimmte „Kniffe und Tricks“ des Skriptschreibens können also in 5. und 6. Klassen stufengerecht vermittelt und die ästhetische Wirksamkeit im Wechsel zwischen Improvisieren, Schreiben und Spielen (Matz, 2022) erfahren und verhandelt werden.

Das Hörspielszenenskript wird zwar zur Gattung des Dramas gezählt (Abraham, 2021, S. 52), hebt sich hier aber von typischen szenischen Texten ab, die für eine audiovisuelle Inszenierung als Film oder Theater geschrieben wurden, weil alle Informationen über akustische Zeichensysteme vermittelt werden müssen: „Neben Sprache und Stimme sind Geräusch und Musik wesentliche Codes dieser Kunstform, hinzu kommen Verfahren der studioteknischen Bearbeitung“ (Wicke, 2016, o. S.). Dies hat Auswirkungen auf die Genrespezifität von Hörspielskripts – z. B. hinsichtlich der Erzählinstanz: Während im klassischen Drama das Erzählte und die Vermittlung zusammenfallen und deshalb hier keine Erzählinstanz zu erkennen ist (Bieker, 2025, S. 12), findet sich im Kinderhörspiel meist eine epische Instanz (Wicke, 2019, S. 95), die als Erzählerin oder Erzähler den Dialog um solche Informationen ergänzt, die im Film oder Theater

zu sehen wären. Solche „medialen Schnittstellen“ (Abraham, 2016, S. 4) können beim Schreiben für das Hören z. B. für die Förderung des Perspektivenwechsels eingesetzt werden, indem junge Schreiber:innen – bspw. mit Blick auf den Schauplatz – angeregt werden, Hörer:innenbedürfnisse zu antizipieren.

Abraham (2021, S. 48–49) weist darauf hin, dass eine produktions-ästhetische Genretheorie zwar bisher nicht vorliegt, aber davon ausgegangen werden kann, dass literarische Verfahren gattungs- und genreaffin sind. Insbesondere mit Blick auf das Skript-Schreiben führt er aus, dass dieses noch mehr als erzählendes Schreiben handwerkliches Können voraussetzt, z. B. mit Blick auf die optische Trennung von Haupt- und Nebentext (Abraham, 2021, S. 60). Wenn sich Schüler:innen konkrete literarische Verfahren im Unterricht aneignen sollen, müssen entsprechende Schreibarrangements daher mit Blick auf Lerngelegenheiten und Beurteilungskriterien genresensibel konzipiert werden und formatives KI-Textfeedback muss jeweils auf die Besonderheiten der Gattung bzw. des Genres adäquat reagieren können.

4 Unterrichtsmodell

Das im Projekt entwickelte Unterrichtsmodell (vgl. Abb. 1) umfasste 14 Unterrichtsstunden, zwei davon im Fach *Medien und Informatik*, zwölf im Fach *Deutsch*. Für alle Unterrichtsstunden wurde auf *fobizz.com* eine digitale Lernumgebung konzipiert, so dass vollständig digital gearbeitet wurde. Nach einer Einführung in die Nutzung von ChatGPT im Fach *Medien und Informatik* setzten sich die Schüler:innen in der Vorbereitungsphase (vier Unterrichtsstunden) anhand von Beispielskripts mit den Besonderheiten des szenischen Schreibens auseinander. In das eigentliche Schreibarrangement, das acht Unterrichtsstunden umfasste, wurden zwei Feedbackrunden eingebettet: Die Schüler:innen wurden angeleitet, in der Planungsphase KI-Textfeedback zu ihrem Plot-Entwurf und in der Formulierungsphase KI-Textfeedback zu ihrem Szenenentwurf einzuholen. Der Zeitpunkt für das KI-Feedback wurde also auf zwei Phasen des literarischen Schreibprozesses abgestimmt: Während der Planungsphase lag der Fokus größtenteils auf der globalen, während der Formulierungsphase auf der lokalen Textebene. Für das Feedback wurden auf *fobizz.com*

zwei KI-Assistenten mit Blick auf die Stufe und bestimmte Textkriterien didaktisch profiliert (vgl. Kap. 5).

Abschließend wurde das überarbeitete Hörspielszenenskript gestaltend vorgelesen. Als Produkte wurden der fertige Text und das Audio mit der eingesprochenen Szene zuletzt summativ von der Lehrperson beurteilt.

Wie das Unterrichtsmodell (vgl. Abb. 1) zeigt, entstanden während der Datenerhebung pro Schreibgruppe sechs unterschiedliche Texte, die als „Spuren des Schreibprozesses“ in das Textkorpus eingegangen sind.

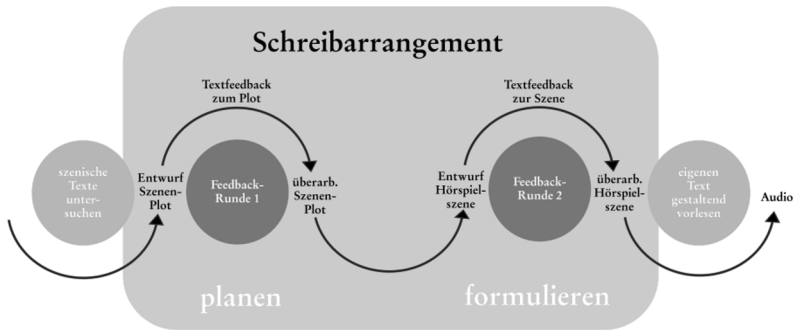


Abb. 1: Unterrichtsmodell

Das Kompetenz-Ziel im Unterricht lautete wie folgt:

Die Schüler:innen kennen das Genre „Hörspielszenenskript“ und können dieses Wissen entsprechend ihrem Schreibziel in Bezug auf Textstruktur, Inhalt und Sprache für die eigene Textproduktion nutzen, um eine ästhetische Wirkung zu erzielen.

In dieser Zielformulierung verschmelzen zwei Kompetenzbeschreibungen des Schweizer Lehrplans 21 aus den Kompetenzbereichen *Schreiben* (D.4.B.1) und *Literatur im Fokus* (D.6.C.1) miteinander, die sonst selten „Hand in Hand gehen“: Die ästhetische Wirkung eines Textes soll – ganz im Sinne des literarischen Schreibens (vgl. Kap. 2) – nicht rezeptiv wahrgenommen, sondern produktiv hergestellt werden.

Die eigentliche Schreibaufgabe bestand darin, im Anschluss an eine im Unterricht gesehene und untersuchte Impulsszene aus dem

Animationsfilm *Das Seeungeheuer* (2022, 00:49:24–00:52:19) ein eigenes Hörspielszenenskript zu verfassen. In der Impulsszene befinden sich die beiden Hauptfiguren Jacob und Maisie, die von einem Seeungeheuer verschluckt und auf einer unbewohnten Insel ausgeniest wurden, in einem riesigen Schneckenhaus im Dschungel und diskutieren darüber, ob die Seeungeheuer böse Absichten haben. Sie sprechen dabei über die Tradition der sogenannten Seejäger, die seit Generationen Jagd auf die Seeungeheuer machen. Jacob, der selbst ein Seejäger ist, beendet das Gespräch und macht sich im Dschungel auf die Suche nach Nahrung.

Für die zunächst formative und später auch summative Textbeurteilung der Hörspielszenenskripts wurden aus den Gattungs- und Genrespezifika szenischer Texte Kriterien abgeleitet, wie sie Abraham (2016, S. 4–11; 2021, S. 58–61) und Richhardt (2020) beschreiben (vgl. Tab. 1 u. 2). Diese werden in den Kapiteln 6.2 und 6.3 eingehender diskutiert.

Die Lernenden waren über alle Phasen des Schreibarrangements als 3er-Gruppen an der Produktion eines Hörspielszenenskripts beteiligt – verantworteten dieses also in Ko-Autor:innenschaft. Aus Forschungsperspektive sollte das gemeinsame Schreiben zum Sprechen über das Schreiben (Schindler, 2017, S. 25) anregen und aus didaktischer Perspektive zu wechselseitigen Lernanreizen führen (Lehnen, 2017, S. 307). Ein besonderer Fokus lag hierbei auf dem Umgang der Gruppen mit dem Feedback, das sie vom jeweiligen KI-Assistenten für die Textüberarbeitung erhalten haben.

5 Konfiguration des KI-Assistenten für das Textfeedback

Im Hinblick auf das Schreiben mit KI wurde innerhalb des oben beschriebenen Unterrichtsmodells eine Konstellation eingerichtet, in der die KI als Feedback-Geber fungiert, als „digitaler ‚Sparringpartner‘, der den Lernenden Rückmeldungen zu ihren persönlichen textgestalterischen Lösungsansätzen gibt“ (Müller & Fürstenberg, 2023, S. 341). Mit Bezug auf das GPT-Modell von Steinhoff & Lehnen (2025) handelt es sich also um eine „Mensch-KI-Rollenkonstellation“, in der die KI ein „Writing Tutor“ ist, dem Schüler:innen als Schreiblernende

gegenübertreten und mit dem sie „Chat-to-Create-Praktiken“ vollziehen, ihren Text aber selbst verfassen.

Ziel der Konfiguration der beiden KI-Assistenten auf der Lernplattform *fobizz.com*² war es, möglichst lernförderliche Koaktivitäten zwischen der KI und den Lernenden zu ermöglichen. Dafür wurden die Assistenten mit dem Ziel instruiert, dass sie qualitativ möglichst hochwertigen Output erzeugen, der sich durch Merkmale lernförderlichen formativen Textfeedbacks auszeichnet. Darüber hinaus sollten durch die Konfiguration auch die „Gebrauchssuggestionen“ (Steinhoff, 2025, S. 89) der KI so gesteuert werden, dass den Lernenden „Chat-to-Generate Praktiken“ (Steinhoff & Lehen, 2025, S. 4), in denen die KI den Text verfasst, nicht zur Verfügung stehen. Stattdessen sollten vor allem „Chat-to-Create Praktiken“ (ebd.) angeregt werden, bei denen die KI die Schüler:innen zwar beim Schreiben unterstützt, ihr Aktivitätsniveau aber hoch gehalten wird.

Im Zentrum der Instruktion der KI-Assistenten stand die Lernzielbezogenheit der Rückmeldung (vgl. Parr & Timperley, 2010). Als Bezugsnorm für das Feedback wurden dem Assistenten daher die Beurteilungskriterien mitgegeben. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass diese Kriterien zwingend genrespezifisch anzulegen sind (vgl. Kap. 5 und 6).

Die Instruktion der beiden KI-Assistenten beinhaltete jeweils die Aufgabe an den Assistenten, Textfeedback auf die Entwürfe der Schüler:innen zu geben. Dieses Feedback sollte sich auf die Beurteilungskriterien beziehen (vgl. Tab. 1 und 2). Außerdem wurde der Assistent angewiesen, Hinweise und Hilfestellungen zu geben, die die Schüler:innen für eine eigenständige Überarbeitung nutzen können, jedoch sollte er keine eigene Überarbeitung des Textentwurfs im Sinne einer Musterlösung vornehmen. Zudem enthielt die Instruktion die Schreibaufgabe, die den Schüler:innen gestellt worden war, und die Aufforderung, die Rückmeldung auf maximal 1200 Zeichen zu begrenzen. Als Bezugsdokumente im Assistenten hinterlegt wurden die Zusammenfassung des Films *Das Seeungeheuer*, das Skript der Impulsszene, die Beurteilungskriterien und die Definitionen einiger

2 Zur Funktionsweise dieser Agenten auf *fobizz.com* siehe Corvacho del Toro et al. (2025, S. 71–72).

zentraler Begriffe. Die KI-Assistenten verwendeten das Sprachmodell GPT-4.0.

6 Genrespezifik von KI-Textfeedback: Chancen und Risiken?

Im Folgenden werden Überlegungen zu den Chancen und Risiken von KI-Textfeedback beim literarischen Schreiben angestellt. Im Fokus steht dabei die Frage nach der Fähigkeit der KI, auf Basis genrespezifischer Kriterien Rückmeldung zu Textentwürfen zu generieren. Eine erste Annäherung erfolgt dabei anhand eines Blicks auf die Funktionsweise von LLM. Anschließend wird ausgehend von den im Projekt erhobenen KI-Rückmeldungen zu den Textentwürfen einer Schreibgruppe diskutiert, inwiefern sich das KI-Feedback an den hinterlegten genrespezifischen Kriterien orientiert. Punktuell wird in die Diskussion einbezogen, wie die Schüler:innen bei der Textüberarbeitung mit dem Feedback umgehen. Diese Schlaglichter sind exemplarisch zu lesen. Es ist zu vermuten, dass die Datenauswertung des laufenden Forschungsprojektes noch weitere Hinweise zu diesem Thema liefern wird.

Ausgeklammert bleiben in diesem Beitrag weitere didaktisch relevante Merkmale – und damit Risiken und Potenziale – des KI-Feedbacks. Bezogen auf die verschiedenen Dimensionen von Textfeedback (vgl. Beyer, 2018; von Gunten & Beyer, 2018), betrachten wir hier nur die Dimensionen des Gegenstands, also die „Auslöser im Text“, auf die sich das Feedback bezieht, sowie die Bezugsnorm, nicht jedoch bspw. Aspekte der (sprachlichen) Realisierung.

6.1 Genrespezifisches KI-Feedback vor dem Hintergrund der Funktionsweise von LLM

Mit Blick auf das im Projekt zu verfassende Textgenre scheint hinsichtlich der „Fähigkeiten“ der KI, kriterienorientiertes Feedback zu geben, das inhaltlich zutreffend und weiterführend ist, Skepsis angebracht, die sich an die Funktionsweise von LLM knüpft. Für LLM ist ein Text eine Menge von Wörtern (genauer: Token), die auf Grundlage von Auftretenswahrscheinlichkeiten im Kontext anderer Wörter zu

syntaktischen Strukturen kombiniert werden.³ Bedeutung und Sinn – die für eine Rückmeldung auf Kriterien wie argumentative Plausibilität, Wahrheitsgehalt, Originalität oder Ästhetik unabdingbar scheinen – sind für LLM nicht greifbar, wie verschiedene Studien vor Augen führen. Schneider (2024) bspw. untersucht anhand von Prompt-Versuchen Rückmeldungen von ChatGPT zu Aufsatzentwürfen. Dabei stellt er fest, dass ChatGPT in seinen Antworten „(noch) zu instabil“ ist, um eine „kriteriengeleitete Gesamtschau“ zu liefern (Schneider, 2024, S. 14). Aus sprachhandlungstheoretischer Perspektive analysiert er:

ChatGPT beherrscht Kotexte, aber keine Kontexte im handlungstheoretischen Sinne. Er fügt [sich] nicht über **Urteilkraft**, denn diese setzt voraus, dass man Erfahrungen in der Welt macht, dass man lernt, im Einzelfall zu entscheiden, ob etwas unter einen bestimmten Begriff fällt oder nicht. Dies ist nur möglich, wenn man eine leiblich-interaktionale Sozialisation erlebt, in der man, wie Wilhelm von Humboldt es so treffend beschrieben hat, die „Verstehbarkeit“ seiner eigenen Worte an anderen Menschen „versuchend“ prüft (Humboldt, Grundzüge, 377). (Schneider, 2024, S. 15)

In Bezug auf die Frage, ob die massenhafte syntaktische Exemplifikation von Wörtern in realen Kontexten, mit der ChatGPT trainiert wird, unter Umständen (irgendwann) ausreicht, um die mangelnde Referenzialität auszugleichen, resümiert Schneider, dass dies über einen längeren Zeitraum für verschiedene Textsorten systematisch zu prüfen sei. (Schneider, 2024, S. 16)

Auch Müller & Fürstenberg (2023) weisen in ihren Analysen zur Funktionsweise von GPT (Generative Pretrained Transformer) darauf hin, dass Semantik in den Parametern von GPT allenfalls indirekt vorkommt, „nämlich dadurch, dass die Texte, an denen GPT trainiert wurde, von Menschen geschrieben wurden, die durch Auswahl und Anordnung von Wörtern und Stiftung grammatischer Beziehungen Bedeutung kodiert haben“ (Müller & Fürstenberg, 2023, S. 335). Aus der Funktionsweise von GPT leiten die Autoren verschiedene hier relevante Konsequenzen für die Qualität des Outputs ab. GPT lösten sprachliche Aufgaben „notwendigerweise so, wie der Durchschnitt

3 Für eine ausführliche Beschreibung der Funktionsweise von LLMs siehe Simbeck (2025) sowie Müller & Fürstenberg (2023).

derer sie gelöst hat, die den Inhalt des Trainingsdatensatzes produziert haben“ (Müller & Fürstenberg, 2023, S. 337). In dieser Repräsentation des sprachlichen Durchschnitts liege der „möglicherweise sprachdidaktisch attraktivste Aspekt von GPT“, denn das Modell liefere „eine empirisch fundierte Antwort auf die Frage, wie ‚man‘ ein Märchen schreibt, einen Vortrag gliedert oder eine Umfrage erstellt“ (Müller & Fürstenberg, 2023, S. 337). GPT seien jedoch unfähig, kreativ zu schreiben und neue Muster zu entwickeln: „Das Ungewöhnliche, Ausgefallene, Schöpferische hingegen, das menschlichen Sprachgebrauch mitunter über das Mittelmaß hinauswachsen lässt und sicherlich nicht wenig zur diachronen Dynamik der Sprache beiträgt, ist GPT aufgrund seiner induktiven Architektur fremd“ (ebd.). Mit Blick auf Überarbeitungsvorschläge von GPT formulieren die Autoren:

Es misst damit den Vorlagentext am kontextsensitiven ‚Durchschnitt‘ seiner Modellparameter und nimmt Änderungen vor, die den Fortgang des Textes statistisch erwartbarer machen. Das kann [...] durchaus zu subjektiv erlebten Textverbesserungen führen, aber genauso gut zur sprachlichen Verflachung, sofern die gewählte Konstruktion aus einer gezielten gestalterischen Intention heraus gewählt wurde. (Müller & Fürstenberg, 2023, S. 338)

Mit Blick auf Kreativität und Originalität drängt sich daher die Frage auf, wie ein LLM mit intendierten Verstößen gegen die Konventionen eines Genres umgeht. Wenn die KI – anders als ein menschlicher Leser (bzw. Hörer) – die ästhetische Wirkung eines Textes nicht erfahren kann, kann sie dementsprechend dazu auch keine adäquate Rückmeldung geben?

6.2 KI-Rückmeldung zu den Schreibzielen in der Planungsphase

Nachdem die Lernenden in der Vorbereitungsphase (vgl. Abb. 1) während vier Unterrichtsstunden verschiedene Film- und Hörspielszenenskripts mit Blick auf die besonderen Merkmale von szenischen Texten untersucht hatten, wurden sie an die Planung einer eigenen Hörspielszene herangeführt: In einem Szenen-Plot sollten die wichtigsten Ereignisse einer Handlung zusammengefasst werden. Dieser kurze ‚Planungstext‘ sollte also die Idee für die eigentliche Hörspiel-

szene enthalten. Der Dialog – das Kernelement des szenischen Textes – sollte zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht ausformuliert werden.

Um möglichst wirksames Textfeedback durch die KI generieren zu lassen, wurden für diese Schreibphase genrespezifische Kriterien formuliert, die nicht die hierarchieniedrige Ebene (also Oberflächenmerkmale), sondern die hierarchiehohe Ebene von Texten (z.B. die Struktur) adressieren (Sturm, 2024, S. 21) (vgl. Tab. 1).

KI-Assistent 1	Planungsphase	1. Der Szenen-Plot umfasst eine Szene: Die Szene spielt auf nur einem Schauplatz und ist begrenzt durch das Auftreten oder Weggehen von Figuren.
		2. Im Szenen-Plot kommen die beiden Hauptfiguren (Maisie und Jacob) und das Seeungeheuer vor.
		3. Durch ein Problem wird in der Szene Spannung aufgebaut. (Das Problem kann im Szenen-Plot gelöst werden. Der Szenen-Plot kann aber auch bis zum Schluss spannend bleiben, weil das Problem erst in folgenden Szenen gelöst wird.)
		4. Der Szenen-Plot schließt an die bisherige Handlungslogik im Hörspiel an.
		5. Die Handlung der Hörspielszene wirkt originell, weil sie Hörer:innen überrascht.

Tab. 1: Beurteilungskriterien für die Planungsphase

Im Folgenden wird das KI-Feedback, das eine Schreibgruppe zu ihrem Plot-Entwurf erhalten hat, entlang dieser Kriterien genauer betrachtet.

Mit Hilfe der *Kriterien 1 und 2* – also der Begrenzung der Szene auf einen Schauplatz und der Vorgabe, bereits eingeführte Figuren auf- und abtreten zu lassen – sollte die Schreibaufgabe mit Blick auf die verfügbare Unterrichtszeit klein gehalten werden: Es sollte also nur eine Szene und nicht ein ganzes Hörspiel geschrieben werden. Mit Kriterium 1 wurde die Aufmerksamkeit der Lernenden im Unterricht darauf gerichtet, dass sich Figuren in szenischen Texten am selben Ort – also in *einer* Szenerie – befinden müssen, um einen Dialog miteinander führen zu können. Damit die Lernenden dies umsetzen konnten, wurden während der Vorbereitungsphase gelungene bzw. weniger gelungene Schüler:innen-Beispiele mit Blick auf den

Schauplatz analysiert. Wie der Plot-Entwurf einer Schreibgruppe (vgl. Abb. 2) zeigt, fiel es einigen Schüler:innen dennoch schwer, dieses Kriterium in der Planungsphase ihres eigenen Textes einzulösen. Diese Gruppe legt in ihrem Szenen-Plot zwei Schauplätze an. Jacob ist im Dschungel – Maisie in einem Schneckenhaus.

Es ist dunkel im Dschungel als Jacob jagen geht. Auf der jagt sieht Jacob eine Frucht. Er will sie ernten, deshalb stampft er an den stamm von der Palme und die Frucht fällt runter. Doch anstatt in den Händen von Jacob zu laden landet die Frucht auf seinem Kopf. Die schleimige Masse glitt über seinen Kopf. Als er die Augen wieder öffnete sah er etwas rotes vor sich. Vor im stand Red Bluster. Er erschreckte sich so fest das er schrie (Ahhhhhhhh). Der schrei wahr so laut das Maisie im Schnecken haus aufschreckte. Maisie folgte der stimme und fand Jacob in der Gefangenschaft vom Red Bluster.

Abb. 2: Beispiel Plot-Entwurf (Planungsphase)

Auf dieses „Schauplatzproblem“ reagiert die KI inhaltlich adäquat, indem sie anregt, die Szene solle so überarbeitet werden, dass sie an einem einzigen Schauplatz spielt (vgl. Abb. 3). Anhand des Schreibgesprächs zum Feedback der KI wird deutlich, dass dieses inhaltlich nicht verstanden wurde: „Das ist ja im Dschungel, aber er hat/ also KI hat gesagt, wir sollen es auf einen bestimmten Schauplatz beschränken. Das können wir ja wie gar nicht.“ (D08_BaE_Wölfe_Plot und Skript, Pos. 9). Hier stellt sich die Frage, „ob die Lernenden die im Feedback enthaltenen Informationen tatsächlich aufnehmen und interpretieren“ (Hattie, 2013, S. 207) können und ob eine präzisere Problembenennung der KI zielführender gewesen wäre. Möglicherweise ist aber auch die Überarbeitungsaufgabe, die im Vorschlag der KI liegt, zu „anspruchsvoll: Aus zwei Schauplätzen einen zu machen, hieße, sich von einer ursprünglichen Schreibidee zu lösen und einen neuen Ablauf zu imaginieren. Im „Widerstand“ der Schüler:innen könnte sich ggf. also auch spiegeln, dass eine Überarbeitung auf globaler Ebene meist schwieriger zu realisieren ist als auf lokaler Ebene (Knorr, 2011). Mit Blick auf das finale Szenenskript (vgl. Abb. 4) zeigt sich, dass es den Schüler:innen nicht gelingt, Kriterium 1 vollumfänglich einzulösen – immerhin aber kommt „Bewegung“ in den Text: Maisie befindet sich nicht mehr im Schneckenhaus, sondern

auch im Dschungel, wenn auch nicht in Sichtweite von Jacob. Obwohl also die Lernenden nicht ganz ans Ziel kommen, kann in dem Anstoß durch die KI eine genrespezifische Lernchance gesehen werden.

Das Kriterium 2 zum Vorkommen der Hauptfiguren und des Seeungeheuers, namentlich Jacob, Maisie und der Red Bluster, betrachtet der KI-Assistent in seiner Rückmeldung richtigerweise als erfüllt.

KI: Das Seeungeheuer - Szenen-Plot

Vielen Dank für euren Szenen-Plot! Hier ist mein Feedback basierend auf die hinterlegten Beurteilungskriterien:

1. **Der Szenen-Plot umfasst eine Szene:** Diese Szene spielt im Dschungel, was ein klarer Schauplatz ist. Jedoch beginnt die Szene mit Jacob, der jagen geht, und endet mit Maisie, die ihn findet. Überlegt, ob ihr die Szene auf einen Schauplatz beschränken könnt, um die Kriterien vollständig zu erfüllen.
2. **Im Szenen-Plot kommen die beiden Hauptfiguren (Maisie und Jacob) und das Seeungeheuer vor:** Dieses Kriterium ist erfüllt. Jacob, Maisie und Red Bluster kommen alle in eurer Szene vor.
3. **Durch ein Problem wird in der Szene Spannung aufgebaut:** Das Problem, dass Jacob in die Gefangenschaft von Red Bluster gerät, erzeugt Spannung. Gut gemacht!
4. **Der Szenen-Plot schließt an die bisherige Handlungslogik im Hörspiel an:** Die Handlung passt größtenteils zur bisherigen Geschichte. Allerdings könnte die Szene noch besser in die Handlungslogik passen, wenn ihr mehr Bezug zu den bisherigen Ereignissen nehmt, z.B. warum Jacob jagen geht und wie Red Bluster plötzlich auftaucht.
5. **Die Handlung der Hörspielszene wirkt originell, weil sie Hörerinnen und Hörer überrascht:** Die Szene, in der die Frucht auf Jacobs Kopf fällt und er plötzlich Red Bluster sieht, ist überraschend und originell. Das ist gut gelungen!

Hier sind ein paar Tipps zur Verbesserung:

- Überarbeitet die Szene so, dass sie an einem einzigen Schauplatz spielt.
- Verbindet die Handlung stärker mit den vorherigen Ereignissen, um die Logik zu verstärken.
- Achtet auf die Rechtschreibung und Grammatik (z.B. "auf der Jagd", "erschreckte sich", "Schrei war").

Insgesamt habt ihr eine spannende und originelle Szene geschrieben! Mit ein paar Anpassungen könnt ihr sie noch weiter verbessern. Viel Erfolg!

Abb. 3: Beispiel KI-Feedback Planungsphase

Um neben den zahlreichen bereits eingeführten Begriffen nicht noch weitere mit den Schüler:innen erarbeiten zu müssen, standen mit

Blick auf *Kriterium 3* nicht die dramen-typischen Begriffe *Konflikt* und *Wendepunkt*, sondern *Problem* und *Spannung* im Zentrum. Dadurch sollte den Kindern die Möglichkeit geboten werden, an ihre narrative Schreiberfahrung anzuknüpfen und diese in eine Kinderhörspielszene einzubringen. Es wurde jedoch eine Impulsszene mit einem noch ungelösten und mündlich ausgetragenen Konflikt der Hauptfiguren gewählt. Mit diesem Rededuell wurde also implizit eine genretypische „Steilvorlage“ angeboten, die sie verwerten durften – aber nicht mussten. Im Gegensatz zu einzelnen anderen Schreibgruppen nimmt die Beispiel-Schreibgruppe diesen Impuls nicht auf. Um die Rückmeldung der KI zu Kriterium 3 einzuschätzen, muss berücksichtigt werden, wie die Lernenden an das vielschichtige und schwer zu fassende Phänomen „Spannung“ (Wenzel, 2001, S. 22) herangeführt wurden. Mit den 11- bis 12-jährigen Schreiber:innen wurden keine theoretischen Hintergründe erarbeitet, sondern es wurde der Erwartungshorizont mit Hilfe von Beispielen gezeigt. Diese richteten den Blick der Lernenden auf die Story-Ebene⁴ (Wenzel, 2001, S. 23–26), auf welcher „Spannung aus *offenen Fragen* nach dem Fortgang einer Geschichte resultiert“ (Wenzel, 2001, S. 23; Hervorhebung i. O.). In einem dramatischen Text wirken meist mehrere Spannungsbögen von unterschiedlicher Reichweite zusammen (Pfister, 2001, S. 147). Weil nur eine Hörspielszene – nicht ein ganzes Hörspiel – geschrieben werden sollte, wurde mit Hilfe der Beispiele gezeigt, dass nicht Finalspannung auf der Makrostruktur, sondern Detailspannung in einer kürzeren Handlungssequenz (Wenzel, 2001, S. 23) erzeugt werden sollte. Für ein im Unterricht besprochenes Beispiel wurden Comic-Figuren herangezogen, weil auch in den während der Vorbereitungsphase untersuchten Szenen comic-artige Elemente zu finden waren. Das besprochene Beispiel war denkbar einfach, damit auch die schwächeren Schüler:innen ein Muster für die Ideenfindungsphase hatten: Jerry der Mäuserich wird vom Kater Tom bedroht (= Problem), kann sich aber in sein Mauselloch retten (= Lösung). Mit Blick auf den Szenen-Plot ist also die Frage, ob hier ein Problem angelegt wird, das sich als Idee im Szenen-Plot für die spätere Hörspielszene ausbauen

4 Fragen der Spannungserzeugung auf der *discours*-Ebene – also der erzählerischen Wiedergabe – wurden mit Blick auf die Stufe ausgeblendet.

lässt. Die KI bejaht diese Frage und liegt in unseren Augen damit richtig: In der Gefangennahme von Jacob durch das Seeungeheuer Red Bluster ist (analog zum Unterrichtsbeispiel) eine Bedrohung erkennbar (vgl. Abb. 2) und eine Lösung dieses Problems musste für die Handlungssequenz der Szene nicht mitgeliefert werden (vgl. Kriterium 3 in Tab. 1). Wie diese Idee zur Spannungserzeugung in der eigentlichen Hörspielszene umgesetzt wird, lässt sich während der Planungsphase noch nicht einschätzen.

Beim literarischen Schreiben werden fiktionale Texte verfasst, die nicht wie pragmatische Texte auf die außersprachliche Realität bezogen sind, sondern „ihren Gegenstand selbst konstituieren und eine eigene, mögliche Welt gestalten“ (Bräuer, 2006, S. 450). Um die Lernenden während der Planungsphase auf globaler Ebene anzuregen, eine ästhetisch stimmige Textgestalt (Abraham, 2021, S. 76–84) zu schaffen, sollten sie ihre eigene Szene anschließend an eine Impulszene schreiben. Sie sollten also die „losen Fäden“ einer bestehenden Szene aufnehmen und sie dramaturgisch „handlungslogisch“ weiterdenken (vgl. *Kriterium 4*, Spinner, 2006, S. 10). Ziel war es, die Lernenden szenenübergreifend innertextliche Beiträge herstellen zu lassen. Während das Forschungsteam Kriterium 4 als erfüllt betrachtet, bewertet KI-Assistent 1 (vgl. Abb. 3) den Anschluss an die bisherige Handlung als „größtenteils“ passend und formuliert zudem konkrete Überarbeitungshinweise, die vermutlich zur Verbesserung der szenenübergreifenden Handlungslogik beitragen sollen, aber problematisch sind. Eine Begründung für die Jagd erscheint überflüssig und der zweite Vorschlag steht mit Kriterium 5 in Konflikt: Würde genauer erläutert, wie der Red Bluster auftaucht, ginge das Überraschungsmoment verloren.

Beim literarischen Schreiben spielt nicht nur das bisher betonte Handwerk, sondern auch das Glücken eine Rolle (vgl. Abraham, 2010, S. 95): Neben der Anwendung von bewährten Kniffen und Tricks sind auch „flashes of inspiration“ (Catani, 2023, S. 299) nötig, damit sich ein Text vor dem Hintergrund üblicher Leseerwartungen abhebt. Kriterium 5 (vgl. Tab. 1) soll in den Schreibzielen der Planungsphase zumindest ansatzweise Spielraum für Kreativität einräumen und vermitteln, dass nicht nur ein gesetzter Rahmen beachtet, sondern dieser auch für

originelle Einfälle genutzt werden soll. Die Beispiel-Schreibgruppe greift in diesem Zusammenhang auf ein bekanntes comic-artiges Element zurück, das gut zu den im Unterricht bearbeiteten Szenen passt: Jacob fällt eine Frucht auf den Kopf (vgl. Abb. 2). Damit kreieren sie zwar nichts Neues und gehen kein „Wagnis“ ein, indem sie bspw. mit Grenzen des Genres spielen und dadurch tatsächlich etwas „riskieren“ (Abraham, 2005, S. 10 mit Bezug auf das Zürcher Textanalyse-raster). Sie bauen aber in ihrem Szenen-Plot ein überraschendes Ereignis ein, das für Hörer:innen so nicht vorhersehbar ist und außerdem erklärt, wie das Seeungeheuer Jacob, dessen Sicht kurz von der schleimigen Masse der zerplatzten Frucht verdeckt ist, sehr plötzlich bedrohlich nah kommen kann. Unsere schreibdidaktischen Erwartungen gegenüber 11- bis 12-jährigen Schüler:innen sind damit erfüllt und die Rückmeldung der KI, die Szene sei originell und überraschend (vgl. Abb. 3), damit angemessen. Einzig störend ist, dass die KI zu Kriterium 5 sich nicht explizit auf den Szenen-Plot, sondern auf die „Hörspielszene“ bezieht.

Im Beispiel-Feedback (vgl. Abb. 3) wird exemplarisch sichtbar, dass die KI einerseits zu allen Beurteilungskriterien Rückmeldung gibt, so dass sowohl gelungene als auch überarbeitungsbedürftige Stellen des Textentwurfs im Feedback Berücksichtigung finden – wie es durch die Instruktion des Assistenten vorgegeben war. Das Beispiel zeigt aber auch, dass die KI in ihrer Rückmeldung auch Textmerkmale anspricht, die über den hinterlegten Kriterienkatalog hinausgehen: Bei den abschließenden Verbesserungshinweisen generiert die KI zusätzliches Feedback zu hierarchieniedrigen Textebenen (Grammatik und Rechtschreibung), obwohl dies nicht in ihrer Instruktion enthalten war. Dies scheint in zweifacher Hinsicht problematisch: Zum einen macht die formalsprachliche Überarbeitung eines „Hilfstextes“, welcher v. a. eine Idee für das Schreiben der eigentlichen Hörspielszene liefern soll, wenig Sinn. Denn in dieser Phase des Schreibens bzw. Überarbeitens gilt immer „Higher Order Concerns“ vor „Lower Order Concerns“ (Grieshammer, 2018, S. 25). Zum anderen scheint es im schulischen Kontext grundsätzlich bedenklich, wenn sich die KI über eine zu bestimmten didaktischen Zwecken formulierte Instruktion hinwegsetzen kann.

6.3 KI-Rückmeldung zu den Schreibzielen in der Formulierungsphase

Auf Basis ihres eigenen Szenen-Plots wurden die Lernenden in der Formulierungsphase Schritt für Schritt angeleitet, ihr eigenes Hörspielszenenskript zu verfassen. Für das „Kerngeschäft szenischen Schreibens“ (Abraham, 2016, S. 4) stand der Dialog im Zentrum, der im Wechsel zwischen schreibendem Formulieren und gestaltendem Vorlesen in der 3er-Gruppe verfasst wurde. Ergänzt wurde die Figurenrede durch eine epische Instanz und einen Nebentext. Letzterer liegt „außerhalb des Sprechtextes“ (Weber, 2017, S. 178) und kann verschiedene Funktionen erfüllen.⁵ Im Projekt enthielt der Nebentext einerseits Regieanweisungen zum Einsprechen der Figurenrede und andererseits Hinweise auf einzuspielende Geräusche. Regieanweisungen und Geräusche wurden innerhalb des Sprechtextes jeweils in Klammern angegeben. Die für Unterricht und KI-Konfiguration formulierten Kriterien sind nachfolgend in Tabelle 2 aufgelistet.

KI-Assistent 2	Formulierungsphase	6. Der Erzähltext ergänzt den Dialog um wichtige Informationen zum Schauplatz und zur Handlung, so dass Hörer:innen sich die Szene gut vorstellen können.
		7. Die Figurenrede ist so gestaltet, dass sie mündlich wirkt (zum Beispiel mit Hilfe von unvollständigen Wörtern oder Sätzen, Ausrufen und Pausen).
		8. Die Regieanweisungen passen zur Figur und zur Figurenrede.
		9. Geräusche werden im Hörspielskript wirkungsvoll eingesetzt, so dass sich Hörer:innen die Szene gut vorstellen können.

Tab. 2: Beurteilungskriterien für die Formulierungsphase

Im Folgenden wird das KI-Feedback, das die hier betrachtete Schreibgruppe zu ihrem Entwurf des Szenenskripts erhalten hat, entlang dieser Kriterien für die Formulierungsphase eingehender beleuchtet.

Die Annäherung an das Skript-Schreiben erfolgte im Projekt nicht nur über das Hören, sondern auch über das Sehen von Filmsze-

5 Theater: Anweisungen für Schauspieler:innen, Bühnenbildner:innen etc.; Hörspiel: Anweisungen für Sprecher:innen, die studientechnische Bearbeitung etc.

nen. Dabei ging es bspw. um die Frage, an welchen Stellen eines Film-Drehbuchs Informationen für Hörer:innen ergänzt werden müssen, wenn mit Hilfe der Tonspur des Films ein Hörspiel produziert werden soll (Wicke, 2019, S. 95). Diese Ergänzungen zum Dialog wurden im Unterricht – in Abgrenzung zur Figurenrede – *Erzähltext* genannt. Die hier betrachtete Gruppe schreibt für ihren Szenenskript-Entwurf folgenden einleitenden Erzähltext:

Es ist dunkel, als Jacob im Dschungel auf der Jagd ist. Er hört das Rascheln der Blätter und das Zirpen der Insekten. Plötzlich entdeckt er eine leuchtend gelbe Frucht an einer hohen Palme.

Die KI lobt die Schüler:innen mit Bezug auf *Kriterium 6* (vgl. Tab. 2), den Erzähltext, folgendermaßen:

Ihr habt gut begonnen, den Erzähltext zu verwenden, um die Szene und die Handlung zu beschreiben. Die Geräusche wie das Rascheln der Blätter und das Zirpen der Insekten helfen den Hörer:innen und Hörern, sich die Szene vorzustellen. Es wäre jedoch hilfreich, mehr Details über die Umgebung und die Stimmung zu geben, um ein noch klareres Bild zu schaffen. (KI-Feedback aus der Formulierungsphase)

In ihrer Zusammenfassung fügt die KI noch an:

Ergänzt mehr Details im Erzähltext, um die Stimmung und Umgebung besser zu beschreiben. (KI-Feedback aus der Formulierungsphase)

Ungünstig an dieser Rückmeldung ist zunächst die Vermischung der Kriterien zum Erzähltext und zu den Geräuschen. Weiter scheint die KI die didaktische Funktion des Erzähltextes im Kern nicht erfasst zu haben: Zwar kann das Spiel mit Erzählinstanzen in Hörspielen durchaus experimentell-kreative Formen annehmen (Wicke, 2019, S. 102), mit Kriterium 6 ging es aber vor schreibdidaktischem Hintergrund darum, mit wichtigen Informationen zum Schauplatz und zur Handlung auf Hörer:innenbedürfnisse zu reagieren – und zwar mit Hilfe von *Verbalsprache*. Weiter scheint in einem Hörspielszenenskript, dessen Kern der Dialog ist, ein Mehr an Details im Erzähltext nur bis zu einem gewissen Grad sinnvoll. Mit der Anregung, es solle

mehr *beschrieben* werden, kommt der Verdacht auf, dass sich die KI hier an narrativen Texten orientiert.

Mit *Kriterium 7* wurde mit Blick auf die Stufe der Umstand didaktisch genutzt, dass der Eindruck von Mündlichkeit mit relativ einfachen sprachlichen Mitteln erzeugt werden kann (vgl. Kap. 3): Abraham (2016, S. 7) schlägt hierfür bspw. Interjektionen, Sprechpausen oder scheinbar unvollständige Sätze vor. Mit „scheinbar“ markiert er, dass in Dialogen häufig Redeteile eingespart werden, die das Gegenüber mit Bezug auf die Situation gedanklich ergänzen kann. Dialoge in szenischen Texten werden also mit Hilfe von sprachlichen Mitteln gestaltet, die im „pragmatischen Modus“ angemessen, im „syntaktischen Modus“ aber als defizitär gelten (Bredel & Pieper, 2021, S. 85–86). Das Lob der KI, die Simulation von Mündlichkeit sei im Szenenskript gut gelungen, ist mit Blick auf einige Stellen nachvollziehbar. Im Rahmen eines weiterführenden Dialogs gibt die KI den Schüler:innen jedoch den Hinweis, die Äußerung von Jacob „Da ist sie!“ solle mit „Da ist sie endlich!“ ersetzt werden, weil sie mündlicher klinge. Dieser Hinweis ist nicht einsichtig. Ein Ausruf wie „Endlich!“ wäre – auch inhaltlich – passender gewesen: Denn Jacob sucht im Dschungel Nahrung und nicht diese eine gelbe Frucht. Auch an dieser Stelle übernehmen die Schüler:innen einen fragwürdigen Vorschlag der KI (vgl. Abb. 4).

Weil Dramenfiguren (während der Aufführung) selbst ihre Stimme erheben, entfällt in szenischen Texten die Inquit-Formel. Auch diese genrespezifische Besonderheit entgeht der KI: Sie meldet den Schüler:innen nicht zurück, dass an sechs Stellen die nachgestellten Begleitsätze zur direkten Rede störend wirken und entfernt werden sollten.

Im Nebentext sollte mittels „Regie-“ bzw. „Inszenierungsanweisungen“ (Pfister, 2001, S. 36) in Klammern festgelegt werden, wie die Figuren jeweils sprechen sollen (vgl. *Kriterium 8*, Tab. 2). Diese „Färbung“ der Figurenrede sollte passend zur Figur und zum Gesagten erfolgen und aus didaktischer Sicht dem Figurenverstehen der Lernenden Ausdruck verleihen. Die KI lobt den Einsatz der Regieanweisungen im Szenenskript-Entwurf als „passend zur Figur“, was insbesondere auch mit Blick auf das hinterlegte Szenenskript zur Impulsszene nachvollziehbar ist.

Figuren	Figurenrede
E:	<i>Es ist dunkel, als Jacob im Dschungel auf der Jagd ist. Er hört das Rascheln der Blätter <u>raschel raschel</u>- und das Zirpen der Insekten <u>zirpt zirpt</u>. Um ihn herum wachsen hohe Palmen und dichte Büsche. Plötzlich entdeckt er eine leuchtend gelbe Frucht an einer hohen Palme.</i>
J	(erleichtert) Da ist sie endlich!
E	<i>Ruft er aufgeregt. Er will sie ernten, deshalb stampft er drei mal an den Stamm der Palme (<u>Klopf Klopf Klopf</u>) Die Frucht fällt herunter, doch anstatt in seinen Händen zu landen, trifft sie seinen Kopf und zerbricht. <u>Platsch</u></i>
J	(verärgert) Autsch! Auch das noch.
E	<i>Schreit Jacob. Die schleimige Masse der Frucht glitt über seinen Kopf. Jacob wischt sich die Augen da hörte er schwere Schritte <u>Pong Pong Pong</u>. Als er die Augen wieder öffnete, sah er etwas Rotes vor sich. Vor ihm stand Red -Bluster! Er erschrak so sehr, dass er schrie:</i>
J	(erschreckt, verzweifelt) Ahhhhhhhh!
E	<i>Der Schrei war so laut, dass Maisie die Jacob im Dschungel suchte aufschreckte.</i>
M :	(ängstlich, besorgt) Was - war das?
E	<i>Rief sie . Sie folgte der Stimme und fand Jacob in der Gefangenschaft von Red Bluster.</i>
M :	(verzweifelt, ängstlich) Jacob!
E :	<i>Rief Maisie</i>
M:	(besorgt) geht - geht es dir gut ?
E:	<i>Rief Maisie Jacob zu.</i>
J	(generft) Ja was denkst du den es geht mir gut.
R:	Rrrrruuuaaarrrrrr
E:	<i>grollte Red Bluster</i>
J	(verängstigt) Okay rrrreeennn

Abb. 4: Beispiel Szenenskript nach Überarbeitung

Der multimodale Charakter des Genres *Hörspielskript* birgt literaturdidaktisch die Möglichkeit aufzuzeigen, dass das geschriebene Wort nicht der einzige Modus ist, in dem erzählt (Anders, 2023, S. 4–5) bzw. dargestellt werden kann. Für das szenische Schreiben sollte vor diesem Hintergrund neben der Verbalsprache auch die „Geräusch-Sprache“ verwendet werden (vgl. *Kriterium* 9, Tab. 2): Die Imagination von Hörer:innen sollte im Szenenskript auch mit Hilfe von natürlichen Geräuschen angeregt werden, die sich abbildend oder kausal auf ein Denotat beziehen (vgl. Wicke, 2016, o. S.).⁶ Dabei wurde im Unterricht aufgezeigt, dass möglichst keine „Doppelpunkt-Dramaturgie“ (Hengst 1979 zit. n. Wicke, 2016, o. S.) betrieben werden sollte: „Geräusch-“ und Verbalsprache sollten sich gegenseitig ergänzen – nicht lediglich wiederholen. Diese Bemühungen macht die KI zunichte, indem sie einen Beispiel-Satz anführt, der im Unterricht als Negativ-Beispiel hätte dienen können. Sie schlägt den folgenden Satz für die Erzählinstanz vor: «Er hört das Rascheln der Blätter (raschel raschel) und das Zirpen der Insekten (zirp zirp)» (KI-Feedback aus der Formulierungsphase). Wie Abb. 4 zeigt, übernehmen die Schüler:innen das von der KI vorgeschlagene Muster und „verschlimmbessern“ dadurch ihr Skript.

Problematisch erscheint außerdem, wie die KI den Einsatz von Geräuschen im Erzähltext lobt (vgl. Abb. 3): Sie unterschlägt in ihrer Formulierung, dass das Rascheln der Blätter und das Zirpen der Insekten von der Erzählerin oder dem Erzähler angesprochen – also per Verbalsprache – und nicht als Geräusch wiedergegeben wird. Damit wird deutlich, dass sie den im Projekt angelegten (und mit den Kriterien hinterlegten) Unterschied zwischen Haupt- und Nebentext an dieser Stelle nicht erkennt.

7 Lernzielabhängiger Einsatz von KI-Textfeedback auf literarische Texte

Für den Einsatz von KI-Textfeedback im produktionsästhetischen Unterricht sehen wir vor dem Hintergrund der gegenwärtigen technischen Funktionsweise der KI prinzipielle Chancen und Risiken – je

6 Symbolische Geräusche wurden nicht thematisiert.

nachdem, worauf eine Rückmeldung eingeholt wird. Die unterschiedlichen Anforderungsbereiche für die KI-Textdiagnose sind bestimmt durch die jeweiligen Schreibziele, die aus didaktischer Perspektive im Fokus stehen können. Daraus ergeben sich grundlegend unterschiedliche Einsatzfelder für das KI-Textfeedback, die im Folgenden mit Hilfe des Begriffspaares *Konvention* und *Innovation* einander gegenübergestellt werden.

Wenn Kinder sich das Handwerk des literarischen Schreibens (Abraham et al., 2023, S. 9) aneignen sollen, zielt der Unterricht auf die Vermittlung von genrespezifischen Konventionen: Die Lernenden produzieren literarische Texte, indem sie an Verfahren herangeführt werden, die sich innerhalb eines Genres für das Erzielen von ästhetischer Wirkung bewährt haben. Es wird im Unterricht also auf „Muster“ eines intendierten Genres zurückgegriffen (Abraham, 2021, S. 48), für welche viele der Lernenden gerade erst ein Sensorium entwickeln. Mit jungen Schreiber:innen in einer 5. oder 6. Klasse scheint es fruchtbar, den Schreibunterricht auf solche textuellen Grundmuster abzustellen, die in der Arbeit an Modell-Texten gut erkennbar sind und für das eigenständig sprachliche Handeln nachbildend genutzt werden können. In diesem Kontext kann KI-Textfeedback (das jeweils den Rückgriff auf einen sprachlichen Durchschnitt eines LLM impliziert) unseres Erachtens Potenzial für den produktionsästhetischen Unterricht haben: Von ihrer Funktionsweise her ist die KI prinzipiell in der Lage, Lernenden zurückzumelden, inwiefern ihre Textstrukturen oder Formulierungsmuster der Typik einer Gattung oder einem Genre entsprechen.

Wie die in Kap. 6.2 und 6.3 diskutierten Beispiele aber zeigen, ist das KI-Textfeedback im beschriebenen Projekt mit Blick auf seine Genrespezifität verschiedentlich nicht adäquat und daher nicht immer lernförderlich. Wir gehen allerdings davon aus, dass solche Probleme technisch (unter Einbezug fachdidaktischen Wissens) gelöst werden können: Es müsste noch wirkungsvoller mit Mega-Prompts gearbeitet werden, als es im beschriebenen Projekt der Fall war. Oder es müsste durch *Retrieval Augmented Generation* (RAG) die Wissensbasis der KI angereichert und / oder durch sogenanntes *Finetuning* das vortrainierte Modell mit einem spezialisierten Datensatz weiter-

trainiert werden (vgl. Simbeck, 2025). Die Umsetzung solcher Lösungen ist allerdings keine Aufgabe für einzelne Lehrpersonen, sondern eher für Lehrmittelverlage, Lernplattformen, Pädagogische Hochschulen oder Universitäten.

Auch wenn hier also noch viel interdisziplinäre Arbeit zu leisten ist, gehen wir davon aus, dass KI-Textfeedback grundsätzlich jeweils dort fruchtbar eingesetzt werden kann, wo es darum geht, literarische Ausdrucks- und Darstellungsformen im Abgleich mit einer Konventions-Matrix einzuschätzen. Selbstverständlich sollte es hier möglichst nicht um das mechanische Abarbeiten von Schemata gehen. Eher ist die Frage, ob es Lernenden durch Nachahmung oder Remix (Stalder, 2021, S. 97) gelingt, sich mit den Mitteln eines bestimmten Genres auszudrücken und sich diese Bauformen im Rahmen des sogenannten „uncreative writing“ (Goldsmith, 2017) anzueignen (vgl. zum kreativen Schreiben auch Matz, i. d. B.).

Die „Machart“ eines Textes kann im Kopf von Menschen aber auch gerade dann ästhetische Wirkung entfalten, wenn für seine Gestalt eine besondere Form gefunden wurde, für die mit Konventionen gespielt – also ein inhaltliches oder sprachliches „Wagnis“ (Nussbaumer & Sieber, 1994, S. 168) eingegangen – wurde. Solche Innovationen (bzw. Normbrüche) in ihrer ästhetischen Stimmigkeit (Abraham, 2021, S. 76–81) von einer KI beurteilen zu lassen, die – wie oben geschildert – ohne semantische Bezüge oder eine personal-emotionale Lesesozialisation operiert, scheint uns (zumindest gegenwärtig) bedenklich. Um in Versuchen gestaltenden Schreibens – durch welche bewusst oder halbbewusst die Grenzen eines Genres übertreten werden – ein „Wagnis“ zu würdigen, „bedarf es eines interpretierenden Blicks, der nicht nur Merkmale feststellt, sondern eine Gestalt erfasst“ (Abraham & Matz, 2024, S. 199). Wie Abraham und Brendel-Perpina (2021, S. 46–47) herausarbeiten, ist „Gestalt“ keine Eigenschaft des Textes, sondern eine Wechselwirkung zwischen Werk und Rezipient:in oder – weil hinter dem Textwerk ein:e Autor:in steht – eine Ko-Konstruktion zwischen Autor:in und Rezipient:in (Bräuer, 2023, S. 113). Wo es für Textfeedback um die Frage geht, ob ein von der genrespezifischen Norm abweichendes und damit potenziell innovatives „Wagnis“ eher als (noch) nicht gelungen oder – mit Blick

auf ein zentrales Ziel im Feld des literarischen Schreibens (Abraham et al., 2023, S. 12) – als Schritt hin zur eigenen Sprache gewertet werden soll, scheint uns die KI in ihrer Funktionsweise als „Sprachgebrauchsautomat“ (Müller & Fürstenberg, 2023) die falsche Instanz: Zum einen fehlt die Fähigkeit zur Interpretation von Bedeutung und damit das Erfassen von „Gestalt“. Zum anderen wäre hier nicht nur der Rückgriff auf die kriteriale, sondern auch individuelle Bezugsnorm wünschenswert (Abraham & Matz, 2024, S. 199), die den Einbezug der Entwicklung von Lernenden ermöglicht. (Weil hier die Einsatzmöglichkeiten von KI-Textfeedback im Fokus stehen, wird an dieser Stelle nicht eingehender diskutiert, dass Textfeedback zu einem potenziellen „Wagnis“ zwar auch für Lehrpersonen sehr voraussetzungsreich, aber prinzipiell möglich ist.)

In jedem Fall scheint es uns angezeigt, mit Bezug auf die technischen Gegebenheiten genau zu reflektieren, für welche Lernziele des literarischen Schreibens (Abraham et al., 2023, S. 12) KI-Textfeedback lernförderlich sein kann. Weiter gilt es aus literaturdidaktischer Perspektive genau zu überwachen, ob in Zukunft ein für den Schreibunterricht genügend genresensibles KI-Textfeedback auf Basis entsprechender Konfigurationen ermöglicht werden kann.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

DAS SEEUNGEHEUER (THE SEA BEAST). USA 2022. R.: Chris Williams. Netflix. <https://www.netflix.com/ch/title/81018682>

Sekundärliteratur

Abraham, U. (2005). Poetisches Schreiben bewerten – sSich über Textqualitäten verständigen. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 193(32), 6–15.

Abraham, U. (2010). Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3. Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle* (Bd. 11), (S. 89–115). Schneider Verlag Hohengrehren GmbH.

Abraham, U. (2016). Szenisches Schreiben. *Praxis Deutsch*, 260(43), 4–11.

- Abraham, U. (2021). *Literarisches Schreiben. Didaktische Grundlagen für den Unterricht*. Reclam.
- Abraham, U., Bräuer, C., & Brand, T. von (Hrsg.). (2023). *Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis: Deutschdidaktische, schreibpädagogische und medienkulturelle Impulse für den Unterricht* (1. Aufl.). Klett / Kallmeyer.
- Abraham, U., Bräuer, C., & von Brand, T. (2022). Literarisches Schreiben. *Praxis Deutsch*, 293(49), 4–13.
- Abraham, U., & Brendel-Perpina, I. (2021). *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung* (E. Krottenthaler, Hrsg.; 2. Aufl.). Klett / Kallmeyer.
- Abraham, U., & Matz, D. (2024). Kreatives und literarisches Schreiben bewerten. In I. Petersen, R. Reble & J. Kilian (Hrsg.), *Texte schreiben in allen Unterrichtsfächern. Textbeurteilung als Grundlage für Schreibförderung und Leistungsbewertung* (S. 199–219). Waxmann.
- Anders, P. (2023). Multimodales Erzählen. *Praxis Deutsch*, 301(50), 4–11.
- Beyer, A. (2018). InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. *Linguistik Online*, 91(4).
<https://doi.org/10.13092/lo.91.4394>
- Bieker, N. (2025). Narratologie. In A. Stemman & A. Ullmann (Hrsg.), *Theorien und Analysen der Kinder- und Jugendliteratur. Theorien – Methoden – Anwendung* (S. 9–18). Brill / Schöningh.
- Bräuer, C. (2006). Literarische Texte. In H.-J. Kliewer & I. Pohl (Hrsg.), *Lexikon Deutschdidaktik* (S. 450–453). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bräuer, C. (2023). Poetische Sprach-Proben – Schreiben in Alternativen. Verfahren zum Sprechen über Texte und zur Arbeit an Sprache. In *Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis. Deutschdidaktische, schreibpädagogische und medienkulturelle Impulse für den Unterricht* (S. 109–134). Klett / Kallmeyer.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik* (2., aktualisierte Aufl.). Brill / Schöningh.
- Catani, S. (2023). Künstliche Intelligenz und Kreativität. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 297–305). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110656978-018>
- Corvacho del Toro, I., Fuhlrott, M., & Steinhoff, T. (2025). Didaktische Agenten. KI als Lehr-/Lernpartnerin im Deutschunterricht im Forschungsprojekt KIMADU. In H.-G. Müller & M. Fürstenberg (Hrsg.), *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (Bd. 16), (S. 65–86). Frank & Timme.
<https://doi.org/10.26530/20.500.12657/104475>

- Fürstenberg, M. (2025). Zur Qualität KI-generierten Feedbacks. Ein explorativer Vergleich menschlicher und künstlicher Intelligenzen. In H.-G. Müller & M. Fürstenberg (Hrsg.), *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (Bd. 16), (S. 163–190). Frank & Timme. <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/104475>
- Goldsmith, K. (2017). *Uncreative writing. Sprachmanagement im digitalen Zeitalter*. Matthes & Seitz.
- Graham, S. (2018). Instructional feedback in writing. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (1. Aufl.), (S. 145–168). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316832134.009>
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523–547. <https://doi.org/10.1086/681947>
- Grieshammer, E. (2018). *Textentwürfe besprechen. Analysen aus der akademischen Schreibberatung* (Bd. 5). wbv Media.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Schneider.
- Jansen, T., Höft, L., Bahr, L., Fleckenstein, J., Möller, J., Köller, O., & Meyer, J. (2024). Empirische Arbeit: Comparing generative AI and expert feedback to students' writing: Insights from student teachers. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(2), 80–92. <https://doi.org/10.2378/peu2024.art08d>
- Knorr, D. (2011). Randkommentare: Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte. In D. Knorr & A. Nardi (Hrsg.), *Deutsche Sprachwissenschaft international* (Bd. 13), (S. 157–176). Peter Lang.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Lehnen, K. (2017). Kooperatives Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 299–314). Waxmann.
- Matz, D. (2022). Improvisieren – Schreiben – Spielen. Die Entwicklung eigener Adaptionen des beliebten Romeo-und-Julia-Stoffes. *Praxis Deutsch*, 293, 39–46.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2024). *KIM-Studie 2024. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. <https://mpfs.de/studie/kim-studie-2024/>

- Müller, H.-G., & Fürstenberg, M. (2023). Der Sprachgebrauchsautomat. Die Funktionsweise von GPT und ihre Folgen für Germanistik und Deutschdidaktik. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), 327–345.
- Nussbaumer, M., & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt* (S. 141–186). Sauerländer.
- Parr, J. M., & Timperley, H. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 12(2), 68–85.
- Pfister, M. (2001). *Das Drama. Theorie und Analyse* (11. Aufl.). Wilhelm Fink.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung*. A. Francke Verlag.
- Preis, M. (2021). Hörmedien für Kinder und Jugendliche. Ästhetische und didaktische Perspektiven. In P. Josting & M. Preis (Hrsg.), *Klangwelten für Kinder und Jugendliche. Hörmedien in ästhetischer, didaktischer und historischer Perspektive: Bd. 21.extra* (S. 17–54). kopaed.
- Richhardt, T. (2020). *Szenisches Schreiben im Unterricht. Minidramen, Szenen, Stücke selber schreiben* (2. Aufl.). Klett / Kallmeyer.
- Schindler, K. (2017). Konversationelle Schreibinteraktionen – Sprechen, um zu schreiben. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hrsg.), *Qualitative Methode in der Angewandten Schreibforschung* (S. 25–39). wbv.
<http://www.uni-koeln.de/>
- Schneider, J. G. (2024). *Intelligible Texturen. Welche Rolle kann ChatGPT bei der Aufsatzbewertung spielen?* VK: KIWA.
<https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.10849262>
- Schütte, O. (2022). „Schau mir in die Augen, Kleines“. *Die Kunst der Dialoggestaltung* (4. Aufl., Bd. 57). Herbert von Halem.
- Seßler, K., Fürstenberg, M., Bühler, B., & Kasneci, E. (2025). Can AI grade your essays? A comparative analysis of large language models and teacher ratings in multidimensional essay scoring. *Proceedings of the 15th International Learning Analytics and Knowledge Conference*, 462–472. <https://doi.org/10.1145/3706468.3706527>
- Simbeck, K. (2025). Von Wörtern und Wundern. Die Technologie grosser Sprachmodelle und ihre Grenzen. In H.-G. Müller & M. Fürstenberg (Hrsg.), *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (Bd. 16), (S. 13–37). Frank & Timme.
<https://doi.org/10.26530/20.500.12657/104475>
- Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200(33), 6–16.

- Stalder, F. (2021). *Kultur der Digitalität*. Waxmann.
- Steinhoff, T. (2025). Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner: Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse. In C. Albrecht, J. Brüggemann, T. Kretschmann, & C. Meier (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht* (S. 85–99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69640-8_7
- Steinhoff, T., & Lehnen, K. (2025). Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor). *Leseräume - Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 12(11), 1–14. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23519.37286>
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91, 101894. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>
- Sturm, A. Lernförderliches Feedback im Bereich Schreiben. (2024). In I. Pertersen, R. Reble, & J. Kilian (Hrsg.), *Texte schreiben in allen Unterrichtsfächern. Textbeurteilung als Grundlage für Schreibförderung und Leistungsbewertung* (S. 19–37). Waxmann.
- von Gunten, A., & Beyer, A. (2018). Schriftliche Textkommentierungen. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 16, 11–26.
- Weber, A. (2017). *Episierung im Drama. Ein Beitrag zur transgenerischen Narratologie* (Bd. 24). De Gruyter.
- Wenzel, P. (2001). Spannung in der Literatur: Grundformen, Ebenen, Phasen. In R. Borgmeier & P. Wenzel (Hrsg.), *Spannung: Studien zur englischsprachigen Literatur* (S. 22–36). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wicke, A. (2016). *Kinderhörspiel* [Wissenschaftliches Portal für Kindermedien und Jugendmedien]. KinderundJugendmedien.de. <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/1491-kinderhoerspiel?highlight=WyJoXHUwMGY2cnNwaWVsIiwiaFxiMDBmNnJzcGllbGVzIl0=>
- Wicke, A. (2019). Erzählinstanz ja, Erzähler ungern. Narratologische Experimente in den Kinderhörspielen Thilo Refferts. *libri liberorum – Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendliteraturforschung*, 20(52/53), 95–104.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4. Aufl., Bd. 5). Sage.
- Yoon, S.-Y., Miszoglad, E., & Pierce, L. R. (2023). *Evaluation of ChatGPT feedback on ELL writers' coherence and cohesion* [Preprint]. arXiv. <http://arxiv.org/abs/2310.06505>

Sprachbewusstheit beim schriftlichen Interpretieren mit KI-Unterstützung fördern.

Bildungssprachliche Merkmale in Schüler:innentexten und ChatGPT-Texten im Vergleich

Zusammenfassung

Bildungssprache prägt schriftliche Interpretationen, was im Literaturunterricht jedoch zu wenig thematisiert wird. KI-gestütztes Interpretieren eröffnet neue Möglichkeiten, bildungssprachliche Aspekte gezielt zu fördern. Die Studie vergleicht daher syntaktische Normen in KI-generierten und von Lernenden verfassten Texten. Die Daten verdeutlichen, dass Bildungssprache als durch KI vermittelte transitorische Norm sprachliche Lernprozesse anregen könnte. Deutlich wird aber auch, dass ChatGPT textsortenspezifisch nur begrenzt wirksam ist.

Abstract

Academic language shapes written interpretations, yet it is rarely addressed explicitly in literature education. AI-supported interpretation opens up new possibilities for fostering aspects of academic language in a targeted way. The study compares syntactic norms in AI-generated and student-produced texts and shows that academic language, as a transitory norm mediated by AI, would stimulate learning processes, though its effect remains limited in domain-specific contexts.

1 Einleitung

Anette Sosna hat die Notwendigkeit einer metakognitiven Fundierung der Interpretation im Deutschunterricht (vgl. Sosna, 2023) herausgearbeitet und insbesondere die Literatur-, Lese- und Interpretationsbewusstheit profiliert (vgl. ebd., S. 16). Schüler:innen sollen im (Literatur-) Unterricht aber nicht nur Inhalte reproduzieren, verstehen, erklären

usw., sondern auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit auf- und ausbauen (vgl. Kleinschmidt-Schinke, 2017, S. 117). Bildungssprachliche Merkmale rücken dabei besonders in den Blick, da Bildungssprache generell als Prädiktor für schulischen Erfolg gilt (vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 111). Problematisch ist jedoch, dass, wie Morek und Heller (2012, S. 78) anmerken, Bildungssprache als „heimlicher Lehrplan“ häufig implizit als Erwerbsaufgabe angesehen wird. Meist werden Schüler:innen rezeptiv ohne Explizieren mit den schulsprachlichen Normen konfrontiert, insofern Texte aus Schulbüchern oder anderen Materialien bildungssprachliche Merkmale aufweisen (vgl. Kleinschmidt-Schinke, 2017, S. 117). Michael Rödel (2018) hat zur Interpretation hier eine erste sprachdidaktische Perspektivierung von Interpretationen vorgelegt, die von Carolin Donhauser-Buchmaier (i. V.) empirisch-schreibdidaktisch hinsichtlich der Wirksamkeit von Modelltexten ausdifferenziert wurde.

Mit dem Voranschreiten der Digitalisierung und freizugänglicher Künstlicher Intelligenzen wie ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) wird Schüler:innen nun ein Medium sprachlichen und literarischen Lernens geboten, das in den generierten Texten sprachlich und inhaltsbezogen Vorlagen liefert, auf die Schüler:innen in der Interaktion mit der KI zurückgreifen können. Das Programm ChatGPT kann bei schulkanonischen narrativen Texten sowohl die Elaboration und Plausibilisierung von Deutungshypothesen (vgl. Führer & Nix, 2024; Nix & Führer, 2024) als auch die Formulierung und Verschriftlichung eigener Texte (vgl. Schindler, 2023, S. 10) unterstützen. Die Auseinandersetzung und Interaktion mit der KI bietet durch die musterhafte Aneignung Sprachbildungschancen. In diesem Zusammenhang ist die empirische Erforschung bildungssprachlicher Strukturen in KI-generierten Texten im Vergleich zu Texten von Schüler:innen interessant, da sich hieraus das mögliche Potenzial von KI-generierten Texten hinsichtlich musterhafter Aneignungsprozesse verschiedener bildungssprachlicher Merkmale ableiten lässt. Die empirische Überprüfung möglicher Potenziale, die sich in einem solchen Umgang mit Chatbots ergeben, können dazu beitragen, dass ihr Einsatz im Unterricht von Lehrkräften stärker vorangetrieben wird, da eine Mehrzahl von Lehrkräften Potenziale im Einsatz digitaler Schreib-

tools im Deutschunterricht sieht (vgl. Wendt & Neumann, 2023). Im Zentrum des Beitrags steht daher die übergeordnete Frage, ob die implizit normativen sprachlichen Merkmale von Interpretationen zwischen Schüler:innentexten und KI-generierten Texten divergieren.

2 Theorie

2.1 *KI-generierte Texte im Kontext von Interpretationen*

Der Begriff der Künstlichen Intelligenz wird nicht einheitlich verwendet. Als gemeinsamer Nenner lässt sich festhalten, dass Künstliche Intelligenz

„Methoden, Verfahren und Technologien [bezeichnet], die es IT-Systemen, wie Maschinen, Robotern oder Softwaresystemen ermöglichen, große Mengen von Daten zu interpretieren und aus diesen Daten zu lernen, um bestimmte menschlich-kognitive Fähigkeiten nachzubilden bzw. zu imitieren“ (von Garrel et al., 2023, S. 8)

ChatGPT kann aufgrund von Big Data und Deep Learning statistische Verfahren einsetzen, um Zeichenketten und Wortfolgen zu berechnen und dadurch selbstständig Texte generieren, Übersetzungen anfertigen und Fragen beantworten, wobei jedoch hervorzuheben ist, dass das System Sprache nicht versteht, sondern Sprachdaten lediglich verarbeitet und produziert (vgl. Schindler, 2023, S. 5). Die Simulation einer literarischen Anschlusskommunikation ist jedoch nicht nur möglich (vgl. Führer & Nix, 2023; Nix & Führer, 2024), sondern hat mit fortschreitender technologischer Entwicklung auch inhaltlich durchaus supportives Potenzial für literaturbezogene Interpretationen (vgl. Yadav, 2024; Jannidis et al., 2025). Während Large Language Models (LLMs) starke analytische Fähigkeiten aufweisen, insbesondere bei strukturierten Aufgaben, mangelt es ihnen jedoch oft an emotionaler Nuance und Kohärenz, Bereichen, in denen die menschliche Interpretation überlegen zu sein scheint (vgl. Yang et al., 2024). Während KI den Zugang zu komplexen Texten also adaptiv unterstützen kann und insbesondere auch die Vertextung der Interpretationen befördert, sind dennoch erhebliche Einschränkungen bei der Darstellung kultureller, emotionaler, historischer, ästhetischer und psychologischer Nuancen anzunehmen (ähnlich argumentierten für

die Gedichtanalyse Susteck & Perder, 2023, Brüggemann et al. 2026). Die traditionelle Literaturanalyse ist ein subjektiver Ansatz, der sich auf die eigenen Erfahrungen und eine Kultur des Lesens stützt, die tiefere Bedeutungen, Themen und Emotionen in einem Werk zu suchen. KI versagt bei der Argumentation komplexer Kontextualisierungen und der Komplexität menschlicher Erfahrungen, wie sie in der Literatur dargestellt werden, häufig noch (u. a. Raza et al., 2025). Allerdings lässt sich begründet vermuten, dass sie schwachen Lernenden hilft, zunächst ein grundlegendes Textweltmodell zu entwickeln (vgl. Führer & Nix, 2024), was angesichts der abnehmenden buchkulturnellen Lesesozialisation kein zu unterschätzender Faktor für die Erstellung von schriftlichen Interpretationen ist.¹

2.2 *Mögliche transitorische Sprachnormen beim schriftlichen Interpretieren*

Parallel zu einer ko-konstruktiven literarischen Wissenskonstruktion lässt sich mittels LLMs möglicherweise auch Sprachbildung evozieren. Dies ist deshalb wichtig, da Sieber (1994, 1998) in der Textstruktur von Abituriententexten eine Nähe zu (konzeptioneller) Mündlichkeit feststellt, die es insbesondere in Interpretationsaufsätzen zu überwinden gilt. In den höheren Jahrgangsstufen besteht eine zentrale sprachliche Erwerbsaufgabe aber gerade darin, die Ausdrucksfunktion in stark konzeptionell schriftlich geprägten Textsorten zu bedienen (vgl. Pohl, 2014, S. 118; Steinhoff, 2007, S. 75). Der Sprachlichkeit der literarischen Anschlusskommunikation wird in der Literaturdidaktik insgesamt daher zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt, insofern empirische Studien Evidenz dafür liefern, dass der Ausbau sprachlicher Kompetenzen ein wichtiger Faktor für erfolgreiches literarisches Lernen ist (Meier, 2022). Für die Interpretation hebt Michael Rödel die Differenzierung zwischen Mündlichkeit – Schriftlichkeit, Satzkonstruktionen und Textprozeduren als zentrale Prob-

1 Wir betonen dies auch, weil in der aktuellen literaturdidaktischen Diskussion die Frage nach der Rolle von KI u. a. im Wechselspiel zwischen Selbst- und Textnähe diskutiert wird (Magirius et al., 2024). Die Tatsache, dass Lernende nicht zur Selbstnähe kommen können, wenn der literarische Text grundlegend nicht zugänglich ist, wird hier mit Blick auf die Probleme durch KI möglicherweise zu wenig berücksichtigt.

lemquellen bei Lernenden hervor (vgl. Rödel, 2018). Vertreter:innen der Sprachdidaktik betonen, dass vor allem auch die funktionale Perspektive hier stärker in den Blick rücken sollte, um z. B. Bildungssprache als domänenspezifische Handlung aufzufassen (vgl. Steinhoff, 2019).²

Problematisch ist jedoch, dass Schüler:innen mit bildungssprachlichen Merkmalen im Unterricht häufig nur implizit konfrontiert werden und der Ausbau des bildungssprachlichen Registers als eine indirekte Erwartung die Erwerbsperspektive fokussiert. Feilke (2012b, S. 155; 2015) spricht diesbezüglich von einer transitorischen Norm, welche er vor dem Hintergrund seiner Überlegungen zur Schulsprache thematisiert: Schulsprache sei v. a. im schulischen Kontext verankert und auch nur dort von Bedeutung (vgl. Feilke, 2012a, S. 5), wohingegen Bildungssprache über den schulischen Kontext hinausreicht. Eine transitorische Norm ist Feilke (2012b, S. 155) zufolge eine didaktisch konstruierte Norm, die einen vorübergehenden Charakter besitzt und somit eine Übergangsnorm darstellt (vgl. Feilke, 2012b, S. 156):

„Transitnorm-These: [...] [S]chulische Sprachnormen sind in der Regel bezogen auf *didaktisch konstruierte Gegenstände* eines Curriculums und ihr Erwerb kennzeichnet [...] einen didaktisch bestimmten Zustand des Wissens und Könnens, der im Regelfall selbst wieder zu überwinden ist. [...] Im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Denkansatzes sind sie nicht als Ziel, sondern als unterstützendes Mittel im Sinne eines ‚Scaffoldings‘ der Kompetenzentwicklung intendiert [...].“ (Feilke, 2012b, S. 155)

Hierbei verweist Feilke im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Lernen auf die Arbeiten, die das Konzept des *Scaffoldings* geprägt haben (vgl. Applebee, 1986; Bruner, 1987; Cazden, 1983, zit. n. Feilke, 2012b, S. 155).

Transitorische Normen sind auf die Aneignung ausgerichtet. Im Kontext des KI-gestützten Interpretierens lässt sich ChatGPT nicht

2 Dieser Ansatz wird unter anderem in Feilkes (2012a) Prozedurenkonzept verfolgt. Feilke (2012a, S. 5) zufolge ist Bildungssprache eine „auf sprachliche [...] Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie *Beschreiben*, *Vergleichen*, *Erklären*, *Analysieren*, *Erörtern* [Hervor. i. Orig.] etc. bezogene [...] Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet“.

als transitorische Norm im engeren didaktischen Sinne begreifen, wohl aber als ein *Medium*, das solche Normen modellhaft vermittelt. Wenn Lernende mit KI-generierten Texten interagieren, erhalten sie implizite sprachliche Vorlagen, die temporär unterstützend wirken und anschließend reflektiert und eigenständig umgesetzt werden können. In diesem Sinne fungieren KI-Texte als *vermittelte transitorische Normen* im Sinne Feilkes (2012b).

Als Teil der Formulierungskompetenz sind syntaktische Aspekte von Bildungssprache integraler Bestandteil von Interpretationen. Allerdings vermutet Irene Pieper: „The conventions of form recurring in types of discourse (i.e. the linguistic and structural deliveries of the texts) may thus be described by means of categories unconnected with the syntax of the sentence“ (Pieper, 2011, S. 20). Routinisiertes Auswendiglernen von syntaktischen Merkmalen einer Interpretation ist sicher nicht möglich und sinnvoll. Denn wie Pieper (2019) betont, liegt dem schulischen Interpretieren ein doppeltes Sprachhandeln zugrunde – das sprachliche Darstellen und das sprachliche Deuten. Es ist allerdings anzunehmen, dass sich syntaktische bildungssprachliche Mittel als transitorische Normen beim Schreiben eines Interpretationstextes konzeptionalisieren lassen (vgl. Rödel, 2018, der Satzstrukturen als zentrale Problemquelle der Lernenden identifiziert).

2.3 *Bildungssprachliche Merkmale*

Vergleicht man die Literatur zu bildungssprachlichen Merkmalen wird eine grobe Unterteilung in lexikalische und grammatische Merkmale vorgenommen (vgl. Heppt et al., 2012; Schleppegrell, 2001, S. 438), die mit der Funktion der Verdichtung und Expansion von Aussagen bzw. Sätzen einhergehen (vgl. z. B. Fabricius-Hansen, 2016; Fornol, 2020; Hennig, 2020; Kleinschmidt-Schinke, 2020):

Syntaktische Merkmale der Bildungssprache
Verdichtung
• Prä- und postnominale Erweiterungen z. B. Adjektivattribute; Partizipialphrasen, Präpositionalphrasen • Satzwertige Substantivgruppen
Expansion
• Nebensatzkonstruktionen • Relativsatzkonstruktionen • Expansive Infinitivkonstruktionen

Tabelle 1: Auszug syntaktische bildungssprachliche Merkmale
aus Fornol (2020)

Im Bereich des pränominalen Ausbaus wird meist die Erweiterung des nominalen Kerns durch attributiv gebrauchte Adjektive untersucht. Korpuslinguistische Studien zeigen, dass komplexe pränominale Erweiterungen erst in späteren Textstufen auftreten (vgl. Petersen, 2014; Pohl, 2007, 2010) und häufiger von einsprachig als von mehrsprachig Lernenden verwendet werden. Petersen (2014) erklärt diesen Unterschied u. a. mit flexematischen Faktoren, also mit der höheren morphologischen Komplexität solcher Strukturen, die eine sichere Beherrschung der Kongruenz zwischen Artikel, Adjektiv und Nomen erfordert. Die Operationalisierung solcher Erweiterungen ist jedoch uneinheitlich: Während Fornol (2020) in Primarstufentexten alle attributiv gebrauchten Adjektive berücksichtigt, beschränkt sich Obermayer (2013) auf komplexe Adjektivphrasen mit mehr als einem Attribut. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass die Erfassung pränominaler Erweiterungen je nach Zielgruppe und Normvorstellung variiert.

Eine besonders komplexe und verdichtete Struktur stellen „satzwertige Substantivgruppen“ (Pohl, 2007, S. 410) dar, die äquivalent zu einem Nebensatz sind, diese jedoch in die Domäne der Nominalstruktur einbinden, z. B. *Trotz des Regens geht er raus* statt *Obwohl es regnet, geht er raus*. Der von Pohl (2007, S. 410) verwendete Begriff der satzwertigen Substantivgruppen bezieht sich auf die Nebensatzäquivalenz. In dem Beispiel *Trotz des Regens geht er raus* übernimmt die Präposition *trotz* die semantische Verknüpfung der Propo-

sition und bettet sie in den Matrixsatz ein, sodass das Subordinationsverfahren *Obwohl es regnet, geht er raus* entfällt.

Bei Expansionen wird die propositionale Komplexität durch die Zunahme der Anzahl an Informationen erhöht (vgl. Bulté & Housen, 2012, S. 24). Sprachlich lassen sich Expansionen durch Haupt-Nebensatz-Konstruktionen oder Relativsätze kodieren. Haupt-Nebensatz-Konstruktionen werden durch Konnektoren verbunden, die semantische Relationen zwischen ihren Relata herstellen und mit syntaktischen Restriktionen einhergehen (vgl. Breindl et al., 2014, S. 70–73; von Polenz, 2008). In dem Satz *Die Schüler:innen gehen nach Hause, weil die letzte Stunde ausgefallen ist*, wird mit dem Konnektor *weil* ein kausales Verhältnis hergestellt und der Grund für das nach Hause gehen markiert. Zugleich bedingt der Einsatz des Konnektors *weil* eine Verbendstellung. Haupt-Nebensatz-Konstruktionen und Relativsätze werden in Untersuchungen zu syntaktischen Merkmalen der Bildungssprache häufig herangezogen und zeigen bezüglich der mündlichen und schriftlichen Produktion, des Alters und des Sprach-erwerbstyps (vgl. Bailey, 2007; Butler et al., 2004; Schleppegrell, 2001) sowie in der Rezeption (vgl. Dragon et al., 2015; Heppt et al., 2012; Heppt et al., 2016) Unterschiede.

Die Auswahl der untersuchten Merkmale folgt der Annahme, dass die Fähigkeit zur Verdichtung und Expansion zentral für das schriftliche Interpretieren ist, da diese sprachlichen Verfahren die argumentative und erklärende Struktur von Interpretationen wesentlich prägen. Gerade im Kontext literarischer Deutungen können komplexe Nominal- und Satzstrukturen dazu dienen, Relationen zu verdeutlichen, Begründungen sprachlich zu explizieren und Deutungszusammenhänge präzise zu formulieren (vgl. Rödel, 2018).

3 Fragestellungen und Hypothesen

Im Zentrum der Studie steht die Frage, inwiefern sich bildungssprachlich relevante syntaktische Mittel in KI-generierten und von Schüler:innen verfassten Interpretationstexten unterscheiden. Dabei wird angenommen, dass die Analyse syntaktischer Strukturen wie pränominal mehrfacherweiterter Adjektivattributkonstruktionen, satzwertiger Substantivgruppen sowie Haupt-Nebensatz- und Relativ-

satzkonstruktionen Aufschluss über den Grad bildungssprachlicher Verdichtung und Expansion gibt.

Die Untersuchung folgt der Annahme, dass KI-generierte Texte aufgrund der Trainingsdatenlage und der statistischen Modellierung stärker an formale, schriftsprachlich geprägte Normen anschließen. Im Gegensatz dazu spiegeln Schüler:innentexte die Aneignung solcher Strukturen unter schulischen Erwerbsbedingungen wider und können stärker von konzeptioneller Mündlichkeit geprägt sein (vgl. Feilke, 2012a, 2012b; Sieber, 1994, 1998; Steinhoff, 2019).

In dieser Gegenüberstellung wird ChatGPT als mögliche vermittelte transitorische Norm verstanden, die bildungssprachliche Muster modellhaft bereitstellt, an denen sich Lernende temporär orientieren können. Vor diesem theoretischen Hintergrund ergeben sich die folgenden Hypothesen:

- H1 (Pränominale Mehrfacherweiterungen): Es wird angenommen, dass KI-generierte Interpretationstexte aufgrund der größeren syntaktischen Varianz des Sprachmodells häufiger pränominal mehrfach erweiterte Adjektivattributkonstruktionen enthalten als die Texte der Schüler:innen.
- H2 (Satzwertige Substantivgruppen): Es wird erwartet, dass ChatGPT satzwertige Substantivgruppen häufiger verwendet als Schüler:innen, da diese Strukturen bildungssprachlich typisch für eine verdichtete Ausdrucksweise sind.
- H3 (Haupt-Nebensatz-Konstruktionen): Es wird angenommen, dass Schüler:innen im Vergleich zu ChatGPT häufiger Haupt-Nebensatz-Konstruktionen verwenden, da diese eine stärker mündlich geprägte weniger verdichtete Syntax widerspiegeln (vgl. Sieber, 1994, 1998).
- H4 (Relativsatzkonstruktionen): Es wird erwartet, dass KI-generierte Texte mehr Relativsatzkonstruktionen enthalten, da diese syntaktische Form im Sprachmodell als bildungssprachliche Struktur bevorzugt wird (vgl. hierzu Kellermann et al., 2024).

4 Methode

4.1 Stichprobe

Insgesamt lag ein Textkorpus von $N = 70$ Texten vor, wovon jedoch nicht alle Texte für die Sekundäranalyse³ berücksichtigt werden konnten. Aufgrund unvollständiger oder in englischer Sprache verfasster Versionen wurden einige Texte ausgeschlossen, sodass für die Sekundäranalyse insgesamt $N = 58$ Texte berücksichtigt wurden ($N = 29$ KI-generierte Texte und $N = 29$ Texte von Oberstufenschüler:innen). Die Texte wurden von Schüler:innen an beruflichen und allgemeinbildenden Gymnasien im Jahr 2022/23 verfasst.

4.2 Aufgabenstellung und Erhebungssetting

Als Textgrundlage wurde die Erzählung von Franz Kafka „Vor dem Gesetz“ (Kafka EA 1915, 2002) zugrunde gelegt, die Kafka bereits 1915 als gesonderte Erzählung veröffentlichte (vgl. Engel, 2010), jedoch auch Teil des posthum erschienenen Romanfragments „Der Process“ ist. Um eine Deutung des Textes zu verfassen, durften die Schüler:innen mit dem Programm ChatGPT in eine Diskussion eintreten und folgende Aufgaben bearbeiten:⁴

Betrachte das Programm ChatGPT als Gesprächspartner, mit dem du Rückfragen zum Text klären sowie Meinungen zum Text diskutieren kannst.

1. Lies den Text und unterhalte dich mit dem Programm vor, während oder nach der Lektüre. Versuche auf diese Weise ein Gesamtverständnis des Textes zu entwickeln. Kopiere den Chatverlauf anschließend in ein Worddokument.
2. Schreibe eine Interpretation: Wie verstehst du die Geschichte? Was bedeutet sie für dich persönlich?
3. Beurteile abschließend: Inwiefern war ChatGPT hilfreich für dich, um den Text zu erschließen?

Während des Lektüre- und Bearbeitungszeitraums war der ChatGPT-Account der Schüler:innen geöffnet und das Programm konnte in der Bearbeitungszeit (90 Minuten) frei genutzt werden. Am Ende

3 Die Analyse hinsichtlich der bildungssprachlichen Merkmale stellt eine Sekundäranalyse dar, da die Erhebung der sprachlichen Mittel nicht das primär intendierte Forschungsziel war.

4 Für die vorliegende Studie wurden nur die ersten beiden Fragen in die Auswertung einbezogen.

kopierten die Schüler:innen den Chatverlauf in eine Textdatei und schickten diese an einen vorab von der Gruppe bestimmten Administrator, der die Texte pseudonymisierte. Die pseudonymisierte Gesamtdatei wurde an die Versuchsleitenden zur Auswertung übermittelt.

4.3 Datenaufbereitung und Analyse

Die vorliegenden Daten wurden aus den KI-generierten Texten und Texten der Schüler:innen gesammelt. Für die quantitative Auswertung wurden die bildungssprachlichen Merkmale der pränominalen Mehrfacherweiterungen, satzwertigen Substantivgruppen, Haupt-Nebensatz-Konstruktionen und Relativsatzkonstruktionen in den einzelnen Texten manuell ausgezählt. Die so ermittelten Häufigkeiten wurden durch die jeweilige Wortanzahl der einzelnen Texte geteilt, um so die relativen Häufigkeiten zu berechnen. Zur Auswertung wurde das Softwareprogramm IBM SPSS Statistics, Version 27 (IBM, 2020), verwendet. Die syntaktischen Merkmale der Bildungssprache zwischen Schüler:innen und ChatGPT wurden über eine nicht messwiederholte multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit Gruppe (Schüler:innen vs. ChatGPT) als Zwischensubjektfaktor verglichen. Es zeigte sich keine Multikollinearität ($r < .90$) zwischen den Variablen. Die Normalverteilungsannahme war teilweise verletzt, wobei die MANOVA gegenüber Verletzungen dieser Annahme als relativ robust angesehen werden kann (Finch, 2005). Multivariate Ausreißer wurden über die Mahalanobis-Distanz identifiziert; auf dieser Grundlage wurde eine Beobachtung von der Datenanalyse ausgeschlossen. Pillai-Spur wurde als multivariate Textstatistik zur Interpretation globaler Unterschiede herangezogen. Da es sich um einen zweistufigen Vergleich (Schüler:innen vs. ChatGPT) handelte, wurde auf post-hoc korrigierte Vergleiche verzichtet. Als Effektgrößenmaß wurde das partielle Eta-Quadrat interpretiert (.01 kleiner Effekt, .06 mittlerer Effekt, .14 großer Effekt; Cohen, 1988). Die Mittelwerte sind in Tabelle 1 abgebildet.

5 Quantitative Ergebnisse

Deskriptiv zeigt sich in Tabelle 2, dass die Textlänge der KI-generierten Texten und Texten der Oberstufenschüler:innen stark

variiert. Bezüglich der syntaktischen bildungssprachlichen Merkmale lässt sich insgesamt feststellen, dass diese (im Verhältnis zur Textlänge) in nur geringem Ausmaß vorkommen. Interessant sind die ermittelten relativen Häufigkeiten hinsichtlich der expandierenden Strategien. Hier zeigen sich deskriptive Unterschiede im Vorkommen von Haupt-Nebensatz- und Relativsatzkonstruktionen zwischen Schüler:innen und ChatGPT.

Syntaktisches Merkmal	Schüler:innen	ChatGPT
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Textlänge [in Wörtern]	221.900 (126.494)	1293.276 (533.527)
Prä. Mehrfacherweiterungen	0.003 (0.006)	0.007 (0.023)
Satzwertige Substantive	0.002 (0.003)	0.001 (0.001)
Hauptsatz-Nebensatz- Relation	0.014 (0.014)	0.007 (0.007)
Relativsätze	0.007 (0.009)	0.004 (0.003)

Tabelle 2: Mittelwerte der syntaktischen Merkmale bei Schüler:innen und ChatGPT.

Anmerkung. *Die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) beziehen sich auf die Ratios (Ausnahme Textlänge). Da die Ratios sehr klein ausfielen, werden drei Nachkommastellen berichtet.*

Überprüfung und Diskussion der Unterschiede lexikalischer und grammatischer Merkmale der Bildungssprache

Die multivariate Betrachtung zeigte, dass zwischen Schüler:innen und ChatGPT signifikante Unterschiede hinsichtlich der syntaktischen Merkmalen vorlagen (Pillai-Spur: .68, $F(5, 52) = 22.34$, $p \leq .001$, $\eta_p^2 = .682$). Die Betrachtung der Zwischensubjekteffekte und der Deskriptiva zeigte, dass ChatGPT signifikant längere Texte produzierte als Schüler:innen ($F(1, 56) = 110.72$, $p \leq .001$, $\eta_p^2 = .664$).

Hypothese 1 (pränominal Mehrfacherweiterungen): Die Häufigkeit der Verwendung von pränominal mehrfacherweiterten Adjektivattributen in den KI-generierten Texten und in Texten der Oberstufenschüler:innen zeigte keine statistischen Unterschiede ($F(1, 56) = 0.73$, $p = .398$, $\eta_p^2 = .013$).

Hypothese 2 (satzwertige Substantivgruppen): Die Überprüfung der Verwendung von satzwertigen Substantivgruppen in den Texten der KI und den Texten der Schüler:innen zeigte keine signifikanten Unterschiede ($F(1, 56) = 2.52, p = .118, \eta_p^2 = .043$).

Hypothese 3 (HS-NS-Konstruktionen): Die Überprüfung der Verwendung von Haupt-Nebensatz-Konstruktionen in den Texten der KI und den Texten der Schüler:innen zeigte signifikante Unterschiede zugunsten der Schüler:innen. Schüler:innen verwendeten signifikant häufiger Hauptsatz-Nebensatzkonstruktionen als ChatGPT ($F(1, 56) = 4.98, p = .030, \eta_p^2 = .082$); der Effekt kann als mittel klassifiziert werden.

Hypothese 4 (Relativsatzkonstruktionen): Die Überprüfung der Verwendung von Relativsätzen in den Texten von ChatGPT und den Texten der Schüler:innen zeigte keinen signifikanten Unterschied ($F(1, 56) = 1.70, p \leq .198, \eta_p^2 = .029$). Die Betrachtung der absoluten Werte zeigte jedoch, dass ChatGPT-Texte deutlich mehr Relativsatzkonstruktionen enthielten als Schüler:innentexte ($M = 6.12 (5.91)$ vs. $M = 0.94 (1.31)$).

6 Limitationen

Insgesamt zeigt sich, dass das Vorkommen der untersuchten sprachlichen Phänomene nur gering ausfällt, was mit der vorliegenden Textsorte im Zusammenhang stehen könnte. Da es sich um Interpretationen handelt, ist davon auszugehen, dass gerade die pränominalen Mehrfachattribute und die satzwertigen Substantivgruppen, die zu den Verdichtungsstrategien gehören, eher selten verwendet werden. Haupt-Nebensatz-Konstruktionen, die eher zu den Expansionsstrategien gehören, scheinen aufgrund der Explikationsbedürftigkeit der Deutungen eher texttypisch zu sein und deswegen häufiger aufzutreten.

Des Weiteren gilt, dass die externe Validität der Studie im Hinblick auf die Unterschiede der syntaktischen Merkmale zwischen Schüler:innen und ChatGPT zunächst auf die Textart Interpretationen beschränkt ist, da die sprachlichen Phänomene nur monoexemplarisch an den Interpretationen gemessen wurden. Zukünftige Forschungsarbeiten könnten Textarten untersuchen, um die Übertragbarkeit der

Ergebnisse in den didaktischen Kontext auszuweiten. Eine Querschnittsstudie über verschiedene Jahrgangsstufen hinweg könnte zudem weitere wichtige Erkenntnisse in Bezug auf mögliche Unterschiede im Vorkommen der syntaktischen bildungssprachlichen Mittel von KI-generierten Texten und Schüler:innentexten liefern. Aufgrund der kleinen Stichprobe bestand eine geringe Testpower bei der multivariaten Betrachtung. Die abhängigen Variablen (Ratios aus Häufigkeiten und Textlänge) sind nur annähernd intervallskaliert. Dementsprechend sollten die vorliegenden Ergebnisse vor dem Hintergrund des explorativen Charakters der Studie interpretiert werden.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass ChatGPT primär als dialogisch angelegtes Sprachmodell entwickelt wurde. Die generierten Texte tendieren daher zu konzeptionell mündlichen Sprachhandlungen. Eine gezielte Promptsteuerung (z. B. durch die Anweisung, bildungssprachlich oder konzeptionell schriftlich zu antworten) könnte andere Ergebnisse liefern. In unserer Studie ging es allerdings nicht um ein didaktisiertes Setting, sondern die Rekonstruktion dessen, ob Lernende bereits von einer nicht angeleiteten Nutzung von KI-Tools profitieren können.

7 Diskussion

In Bezug auf die pränominalen Mehrfacherweiterungen zeigt sich, dass ihr Vorkommen keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Texten der Schüler:innen und der KI aufweisen und insgesamt nur zu einem geringen Anteil vorkommen, was u. a. auch an der zu generierenden Textsorte Interpretation liegen kann. Pränominale Mehrfacherweiterungen sind Verdichtungsstrategien, die man einsetzt, um Informationen möglichst detailliert und komprimiert zu übermitteln, was vor allem in den Domänen der Fach- und Wissenschaftssprache sowie juristischen Sprache und Behördensprache Anwendung findet (vgl. Hennig, 2020, S. 53; Pohl, 2007, S. 410). Im Gegensatz dazu liegt der Fokus der Interpretationsaufgabe der Schüler:innen auf der Übermittlung eines bestimmten Textverstehens (vgl. Rödel, 2018, S. 5–13), was die Notwendigkeit des Einsatzes pränominaler Mehrfacherweiterungen weniger bedingt.

Als weitere Verdichtungsstrategie wurden die satzwertigen Substantivgruppen in die Auswertung einbezogen. Es wurde danach gefragt, ob es Unterschiede im Vorkommen der satzwertigen Substantivgruppen zwischen Schüler:innen und ChatGPT gibt. Die Auswertung lässt erkennen, dass Schüler:innen im Mittel häufiger satzwertige Substantivgruppen in den Texten verwenden als ChatGPT; der Unterschied war allerdings nicht signifikant. Dass es zu keinen signifikanten Unterschieden im Gebrauch kommt, kann auch daran liegen, dass es sich wie bei den pränominalen Mehrfacherweiterungen der Adjektivphrase um ein komplexes syntaktisches Verfahren handelt und ihr Gebrauch noch bis weit ins Studium zunimmt (vgl. Pohl, 2007, S. 410–415). Die Komplexität ergibt sich erstens aus der Valenzgebundenheit des Verbs, die in der Nominalisierung erhalten bleibt, und zweitens müssen die notwendigen Ergänzungen attributiv realisiert werden, was zudem einen Kasuswechsel fordert, z. B. *Weil es regnet, fällt die Veranstaltung aus* vs. *Aufgrund des Regens fällt die Veranstaltung aus* (vgl. Hennig, 2020, S. 126). Dieses Ergebnis kann aufgrund der Komplexität und der Überlegung, dass diese Variante der Verdichtungsstrategie weniger relevant für Interpretationen ist, angemessen interpretiert werden.

Die Daten zu den Haupt-Nebensatz-Konstruktionen weisen darauf hin, dass sie statistisch signifikant häufiger in den Texten der Schüler:innen vorkommen als in den KI-generierten Texten. Da Schüler:innen im schulischen Kontext in Bezug auf Interpretationen eigene Erklärungsansätze verschriftlichen müssen und hierauf ein besonderer Fokus auf der Vermittlung liegt, ist die Schlussfolgerung naheliegend, dass das vermehrte Vorkommen der Haupt-Nebensatz-Konstruktionen darauf zurückzuführen ist. Zudem werden Haupt-Nebensatz-Konstruktionen im schulischen Verlauf im Deutschunterricht aus syntaktischer Perspektive in Zusammenhang mit der Kommasetzung in verschiedenen Klassenstufen immer wieder vermittelt (vgl. Bredel, 2020; Müller, 2007). Im Gegensatz dazu ist ChatGPT ein KI-Modell, welches darauf trainiert ist, natürliche Sprachen zu verstehen. Es ist nicht spezifisch danach ausgerichtet ist, komplexe literarische Texte zu Interpretationen zu verfassen und Deutungen zu äußern, was erklären kann, dass weniger Haupt-Nebensatz-Konstruktionen

verwendet werden. Hinzu kommt, dass die Aufgabenstellung den Einsatz von Haupt-Nebensatz-Konstruktionen elizitiert, indem die Schüler:innen dazu angehalten werden, ihre persönliche Meinung zu verschriftlichen.

Das Vorkommen der Relativsätze in den Texten der Schüler:innen und der KI zeigt keine statistisch signifikante Unterschiede zugunsten der KI auf. Sowohl Oberstufenschüler:innen als auch die KI verwendeten Relativsätze, um die Informationen und Inhalte der Äußerungen in Bezug auf ein bestimmtes Referenzobjekt zu spezifizieren und zu präzisieren. In Bezug auf das Vorkommen der Haupt-Nebensatz-Konstruktionen, zeigt sich, dass die von den Schüler:innen häufiger verwendet wurden, da die KI weniger semantische Relationierungen vornimmt und die Inhalte darzustellen als die Oberstufenschüler:innen.

Oberstufenschüler:in 3 allgGym: Allerdings schafft er es nie an dem Türhüter vorbeizukommen, da er sich von dessen Fragen und autoritären Verhalten abschrecken lässt, obwohl er eigentlich davon überzeugt war, dass das Gesetz jedem zugänglich ist. Obwohl er nie aufgibt, fordert er sein Recht, die Tür zu durchschreiten auch nie konsequent ein, da er Angst vor den Folgen hat, das Tor, ohne die Erlaubnis zu passieren.

ChatGPT 3 allgGym: Eine mögliche Interpretation der Geschichte ist, dass der Türhüter eine Metapher für die Autorität und die Bürokratie ist, die Menschen daran hindern können, ihre Ziele und Träume zu erreichen. Der Mann steht für das Individuum, das versucht, Zugang zu Autorität, Macht oder Wissen zu erlangen, aber immer wieder an Barrieren und Hindernissen scheitert.

Wie sich anhand der Interaktion eines Lernenden mit ChatGPT darstellen lässt, werden von dem/der Schüler:in kausale und konzessive Relationen hergestellt und somit die Begründung semantisch spezifiziert, wohingegen ChatGPT eine semantische Relationierung im vorliegenden Beispiel weniger frequent verwendet. Dieses Ungleichgewicht im Vorkommen von Haupt-Nebensatz-Konstruktionen und Relativsätzen ist u. U. auf die Aufgabenstellung zurückzuführen. Heißt es in Aufgabe zwei explizit, dass Schüler:innen das persönliche Verständnis und die Bedeutung der Geschichte vertexten sollen, so werden eventuell kausale Relationierungen elizitiert.

8 Fazit und Ausblick

Der Vergleich ausgewählter verdichtender und expandierender syntaktischer Merkmale in Texten von Oberstufenschüler:innen und KI-generierten Antworten auf Prompts hat deutlich gemacht, dass die Unterschiede der Verdichtungsstrategien der satzwertigen Substantivgruppen und pränominalen Mehrfacherweiterungen zwischen Schüler:innen und ChatGPT nicht signifikant sind. Demnach lässt sich resümieren, dass die Verwendung dieser syntaktischen Merkmale durch die KI mit der menschlicher Schreiber:innen vergleichbar sind. Aus einer Sprachbildungsperspektive könnte geschlossen werden, dass fortgeschrittene Schüler:innen über eine implizite Musteraneignung im Rezeptionsprozess aufgrund eines frequenten Vorkommens kaum profitieren würden, da sie so selten vorkommen.

Hinsichtlich des Vorkommens der syntaktischen Merkmale der Haupt-Nebensatz-Konstruktionen zeigten sich Unterschiede, die kontrovers diskutiert werden können. Dass Schüler:innen mehr Haupt-Nebensatz-Konstruktionen in Form von Adverbialsätzen produzieren als ChatGPT, bedingt u. a. eine differenziertere semantische Relationierung, was musterhaft in Sprachhandlungen wie dem Erklären oder Argumentieren vorkommt und im schulischen Kontext häufig thematisiert wird. Dem zugrunde liegt der didaktische Anspruch, dass sich Schüler:innen möglichst explizit ausdrücken lernen und das geeignete konnektorale Ausdrucksinventar aufbauen sollen. Möchte man diesem didaktischen Anspruch für Interpretationen gerecht werden, dann müsste man resümieren, dass die KI-generierten Texte weniger Potenzial der musterhaften Aneignung bieten. Jedoch weisen die KI-generierten Texte – zumindest absolut betrachtet – mehr Relativsätze auf, was eine höhere Spezifikation der Referenzobjekte bedingt, und eine musterhafte Aneignung eben dieser Strukturen begünstigen könnte.

Es lässt sich also resümieren, dass Lernende einerseits durch Interaktion mit KI-generierten Texten bildungssprachliche Normen wie den Relativsatz erkennen und einüben könnten. Andererseits wird aber auch ersichtlich, dass ChatGPT die textsortenspezifischen Sprachhandlungen des Erklärens und Argumentierens weniger als die Lernenden realisiert. KI-Texte könnten also nur bedingt transitori-

sche Normerwartungen hinsichtlich der sprachlichen Normen von schulischen Interpretationen erfüllen. Aus unserer Sicht gilt es daher, die metakognitive Fundierung von Interpretationen auch auf der Ebene der Sprachbewusstheit zu stärken.⁵

Literaturverzeichnis

- Bailey, A. L. (2007). *The language demands of school: Putting academic English to the test*. Yale University Press.
- Bredel, U. (2020). *Interpunktion* (2. Aufl.). Universitätsverlag Winter (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik – KEGLI, Bd. 11).
- Breindl, E., Volodina, A., & Waßner, U. H. (2014). *Handbuch der deutschen Konnektoren 2: Semantik der deutschen Satzverknüpfers*. Institut für Deutsche Sprache. Brüggemann, J., Ascherl, C., Okesson, L., & Frederking, V. (2026). Gelingensbedingungen und Grenzen einer KI-gestützten Förderung literarischer Verstehenskompetenz. Befunde aus zwei experimentellen Studien: Datum der Veröffentlichung: 02.03.2026. MiDU – Medien Im Deutschunterricht, 1–17.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2026.0.1>
- Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (Hrsg.), *Dimensions of L2 performance and proficiency* (S. 21–46). John Benjamins (Language Learning & Language Teaching).
- Butler, F. A., Lord, C., Stevens, R., Borrega, M., & Bailey, A. L. (2004). *An approach to operationalizing academic language for language test development purposes: Evidence from fifth-grade science and math*. University of California.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Donhauser-Buchmaier, C. (in Vorbereitung). *Gedichtinterpretationen schreiben: Eine empirische Studie zur Wirksamkeit von Modelltexten und textsortenspezifischen Schreibstrategien*. Waxmann.
- Dragon, N., Berendes, K., Weinert, S., Heppt, B., & Stanat, P. (2015). Ignorieren Grundschulkinder Konnektoren? – Untersuchung einer bildungssprachlichen Komponente. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 803–825. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0640-8>

5 Weitere empirische Argumente für die Stärkung formaler und funktionaler Sprachbewusstheit beim Interpretieren mit KI finden sich auch in Kellermann et al. (2024).

- Engel, M. (2010). Der Process. In M. Engel & B. Auerochs (Hrsg.), *Kafka-Handbuch* (S. 192–207). Metzler.
- Fabricius-Hansen, C. (2016). Vorangestellte Attribute und Relativsätze im Deutschen. In M. Hennig (Hrsg.), *Komplexe Attribution. Ein Nominalstilphänomen aus sprachhistorischer, grammatischer, typologischer und funktionalstilistischer Perspektive* (Linguistik – Impulse & Tendenzen, 63), (S. 135–168). De Gruyter.
- Feilke, H. (2012a). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Feilke, H. (2012b). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer & J. G. Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (S. 149–175). De Gruyter.
- Feilke, H. (2015). Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff. *Didaktik Deutsch*, 20(38), 115–135.
<https://doi.org/10.25656/01:17148>
- Finch, H. (2005). Comparison of the performance of nonparametric and parametric MANOVA test statistics when assumptions are violated. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 1(1), 27–38. <https://doi.org/10.1027/1614-1881.1.1.27>
- Fornol, S. L. (2020). *Bildungssprachliche Mittel: Eine Analyse von Schüler-texten aus dem Sachunterricht der Primarstufe (Dissertation)*. Klinkhardt.
- Führer, C., & Nix, D. (2023). Anschlusskommunikationen mit ChatGPT: Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *Leseforum*, 3, 1–22. <https://doi.org/10.58098/lffl/2023/3/805>
- Führer, C., & Nix, D. (2024). ChatGPT als Lektürebegleitung: Können Antworten der Künstlichen Intelligenz literarisches Lernen unterstützen? *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 2, 60–69.
- von Garrel, J., Mayer, J., & Mühlfeld, M. (2023). *Künstliche Intelligenz im Studium: Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co*. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag.
- Hennig, M. (2020). *Nominalstil: Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven*. Narr Francke Attempto.

- Heppt, B., Dragon, N., Berendes, K., Stanat, P., & Weinert, S. (2012). Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 349–356.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-390578>
- Heppt, B., Henschel, S., & Haag, N. (2016). Everyday and academic language comprehension: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. *Learning and Individual Differences*, 47, 244–251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.004>
- IBM Corp. (2020): IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. IBM Corp.
- Jannidis, F., Klugmann, R., Schröter, J. & Zinsmeister, H. (2025). Do Large Language Models Understand Literature? Case Studies and Probing Experiments on German Poetry. *Journal of Computational Literary Studies*, 4(1).
<https://doi.org/10.48694/JCLS.4225>
- Kafka, F. (2002 [1915]). Vor dem Gesetz. In F. Kafka (Hrsg.), *Drucke zu Lebzeiten. Kritische Ausgabe* (S. 267–269). S. Fischer.
- Kellermann, K., Führer, C., & Gese, H. (2024). Kann ChatGPT das Schreiben über Literatur sprachlich stützen? Bildungssprachliche Mittel und Textprozeduren in computergestützter schriftlicher Anschlusskommunikation. *Der Deutschunterricht*, 5, 24–35.
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2017). Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache als Spiegel transitorischer schulsprachlicher Norm. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 117–137). Narr Francke Attempto.
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2020). *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SGS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. De Gruyter.
- Magirius, M., Hesse, F., Helm, G. & Scherf, D. (2024). KI im Literaturunterricht – Chancen und Herausforderungen zwei Jahre nach der Veröffentlichung von ChatGPT. *Der Deutschunterricht*, 5, 14–23.
- Meier, C. (2022). *Kompetenzfacetten literarästhetischer Sprachreflexion: Theoretische Verortung – empirische Analysen – Ansatzpunkte didaktischer Förderung*. Peter Lang.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache: Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57, 67–101.
<https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Müller, H.-G. (2007). Zum „Komma nach Gefühl“: Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Peter Lang (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 50).

- Nix, D., & Führer, C. (2024). Literarische Interaktionen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen? In M.-O. Carl, M. Jörgens & T. Schulze (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen. Festschrift für Cornelia Rosebrock* (S. 335–368). Springer.
- Obermayer, A. (2013). *Bildungssprache im grafisch designten Schulbuch. Eine Analyse von Schulbüchern des Heimat- und Sachunterrichts*. Klinkhardt. (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung).
- Petersen, I. (2014). „Das von ihnen dargestellte Problem zur Leistungsbeurteilung in den Schulen“. Komplexe Nominalphrasen in Texten von ein- und mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden. In B. Ahrenholz & P. Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 125–147). De Gruyter.
- Pieper, I. (2019). „Und das steht für die verschiedenen Richtungen, die das Leben hat“: Prozeduren der Metaphernauslegung bei Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 6 und 9. In S. Aebly Daghé, D. Bain & C. Bazerman (Hrsg.), *Didactique du français et construction d’une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly* (S. 211–229). Presses universitaires du Septentrion.
- Pieper, I. (2011). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education): An approach with reference points*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/09000016805a1a28>
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Peter Lang.
- Pohl, T. (2010). Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 97–116). Gilles & Francke.
- Pohl, T. (2014). Entwicklung der Schreibkompetenzen. In H. Feilke, T. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, hrsg. v. W. Ulrich), (S. 101–140). Schneider-Verl. Hohengehren.
- von Polenz, P. (2008). *Deutsche Satzsemantik: Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. De Gruyter.
- Raza, M. U., Fatima, S. M., Fatima, T., Majid, B., & Nawaz, M. (2025). From bias to brilliance: The promises and challenges of AI in literature. *ASSA Journal*, 3(1), 46–53.
<https://assajournal.com/index.php/36/article/view/124>

- Rödel, M. (2018). *Interpretationsaufsätze schreiben: Ein Handbuch* (2. Aufl.). Schneider-Verl. Hohengehren (Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache, Bd. 3).
- Schindler, K. (2023). ChatGPT oder Überlegungen zu den Veränderungen des Schreibens in der Schule. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 6. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.5>
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)
- Sieber, P. (Hrsg.) (1994). *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Sauerländer.
- Sieber, P. (1998). *Parlando in Texten: Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Max Niemeyer Verlag.
- Sosna, A. (2023). *Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht: Interpretationskompetenz fördern in den Sekundarstufen I und II*. Beltz Juventa.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Niemeyer.
- Steinhoff, T. (2019). Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen: Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 71, 327–352. <https://doi.org/10.1515/zfal-2019-2019>
- Susteck, S., & Perder, C. (2023). Schreiben durch Künstliche Intelligenz: ChatGPT und automatisierte Lyrikanalysen. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 1–20. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.0.2>
- Wendt, C., & Neumann, A. (2023). Welche Überzeugungen haben Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen zu digitalen Schreibtools und wie nutzen sie diese? Eine Fragebogenstudie in Hamburg und Niedersachsen. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 5(2), 1–22. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.13>
- Yadav, D. (2024). The role of artificial intelligence in literary analysis: A computational approach to understand literary styles. *International Journal of Emerging Knowledge Studies*, 3(9), 558–565. <https://doi.org/10.70333/ijeks-03-09-006>
- Yang, Z., Liu, Z., Zhang, J., Lu, C., Tai, J., Zhong, T., Li, Y., Zhao, S., Yao, T., Liu, Q., Yang, J., Liu, Q., Li, Z., Wang, K., Ma, L., Zhu, D., Ren, Y., Ge, B., Zhang, W., Qiang, N., Zhang, T., & Liu, T. (2024). *Analyzing Nobel Prize literature with large language models*. *CoRR*, abs/2410.18142. <https://arxiv.org/abs/2410.18142>

Abschnitt 5: Lehrpersonen

Professionelle Kompetenzen von Literaturlehrpersonen in Zeiten von Künstlicher Intelligenz – Perspektiven für Curriculumentwicklung und Professionsforschung

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, welche professionellen Kompetenzen Literaturlehrpersonen für qualitätvollen Unterricht im Kontext Künstlicher Intelligenz (KI) benötigen und wie diese messbar sind. Auf Basis kompetenzorientierter Lehrkräfteforschung werden KI-bezogene Wissensbestände, Überzeugungen sowie Fähigkeiten der Unterrichtswahrnehmung und -planung systematisiert. Ziel ist es, Orientierung für die Lehrkräftebildung zu geben und Impulse zur empirischen Erfassung dieser Kompetenzen zu liefern.

Abstract

The article examines which professional competencies literature teachers need to deliver high-quality instruction in the context of Artificial Intelligence (AI) and how these can be measured. Based on competency-oriented teacher research, AI-related knowledge, beliefs, and skills in lesson perception and planning are systematized. The aim is to provide guidance for teacher education and to offer impulses for the empirical assessment of these competencies.

1 Einleitung

In der Literaturdidaktik herrscht Konsens darüber, dass der Literaturunterricht in vielfältiger Weise zur Erziehung zur bzw. durch Literatur beitragen kann und soll (vgl. Zabka et al., 2022, S. 35–38). Gleichmaßen konsensfähig scheint aber auch die Einschätzung, dass alltäglicher Literaturunterricht dieser Aufgabe nicht in hinreichendem Maße gerecht wird (vgl. etwa die „Problemsituationen“ von Literaturunterricht bei Heins, 2018, oder die empirischen Befunde bei Hesse, 2024).

Eine Ursache für dieses Problem dürfte laut Theorien der kompetenzorientierten Lehrkräfteforschung darin liegen, dass angehende wie auch erfahrene Lehrpersonen nicht über hinreichend ausgeprägte *professionelle Kompetenzen* verfügen. Unter professionellen Kompetenzen werden dabei sowohl Wissensbestände z. B. aus Literaturwissenschaft und -didaktik als auch Überzeugungen zu Literatur oder Literaturunterricht verstanden (Baumert & Kunter, 2006). Aber auch sog. situationsspezifische Fähigkeiten der Unterrichtswahrnehmung oder -planung, die situative Bezüge auf übergreifende Wissensbestände und Einstellungen erforderlich machen, werden in jüngeren Ansätzen den professionellen Kompetenzen zugerechnet (Blömeke et al., 2015; Krauss et al., 2020).

Empirische Studien der literaturdidaktischen Professionsforschung zeigen, dass (angehende) Literaturlehrpersonen in der Tat (erhebliche) Wissenslücken aufweisen oder in experimentellen Settings (gravierende) Probleme damit haben, professionelle Herausforderungen des Literaturunterrichts zu bewältigen (Hesse et al., 2025). Zugleich gestaltet sich ein gezielter Aufbau professioneller Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung schwer, weil das Spektrum an zu vermittelnden Kompetenzen äußerst breit ist. So müssen (angehende) Literaturlehrpersonen – um nur einen Teilbereich professioneller Kompetenzen herauszugreifen – nicht nur über ein breites deklaratives fachwissenschaftliches Wissen im Bereich der Literaturgeschichte, -analyse und -theorie verfügen, sondern auch in der Lage sein, dieses Wissen mit Blick auf individuelle literarische Texte unterschiedlicher Gattungen, Genres und Medialität fruchtbar zu machen (vgl. exemplarisch für die Erzähltextanalyse Winkler & Wieser, 2025). Letzteres impliziert dabei nicht nur die Nutzung von Fachwissen für das eigene Textverstehen, sondern auch für die Betrachtung des Textes aus didaktischer Perspektive, also hinsichtlich möglicher Verstehenspotenziale und -herausforderungen aufseiten der Lernenden.

Seit dem Aufkommen generativer Künstlicher Intelligenz (im Folgenden: „KI“) wird verstärkt die Hoffnung genährt, dass Lehrpersonen – auch über den Literaturunterricht hinaus – von KI bei der Bewältigung professioneller Herausforderungen unterstützt werden könnten. Insbesondere Educational Technology (EdTech)-Unterneh-

men (z. B. *fobizz*, *schulKI*, *schulgenie*) versprechen diesbezüglich auf ihren Websites Arbeitsentlastung bei gleichzeitiger Effektivitäts- und Qualitätssteigerung. Dabei wird aber einerseits unterschlagen, dass eine zielführende Nutzung entsprechender Tools häufig schon umfassende Kompetenzen voraussetzt, um die KI-generierten Vorschläge auf ihre Qualität und Passung zu unterrichtlichen Zielen hin einschätzen zu können. Andererseits wird bislang zu wenig betrachtet, dass KI nicht nur als Hilfsmittel fungiert und als solches (KI-bezogene) Fähigkeiten für eine sinnvolle Nutzung voraussetzt, sondern als Teil einer Kultur der Digitalität auch einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf den Unterricht und die Unterrichtsgegenstände hat. So dürfte es mit Blick auf Literatur und Literaturunterricht in Zukunft immer häufiger dazu kommen, dass Lernende auf Literatur treffen, die zu einem gewissen Grad oder sogar in Gänze durch KI generiert ist (vgl. hierzu die Beiträge von Braun-Beneke/Glasenapp sowie Richter, i. d. B.). Ebenso kann der Einsatz von KI neue methodische Formen der Interaktion zwischen Lernenden und literarischem Text ermöglichen – ganz gleich, ob beim individuellen Analysieren des Textes, bei handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben (vgl. die Beiträge von Franken und Heiser, i. d. B.) oder im Rahmen der Anschlusskommunikation über literarische Texte.

Ziel des Beitrags ist es vor diesem Hintergrund, aus konzeptioneller Sicht auszuloten, über welche neuen bzw. veränderten KI-bezogenen professionellen Kompetenzen (angehende) Lehrpersonen verfügen müssen, um Literaturunterricht in Zeiten von KI qualitativ voll zu gestalten. Ein Fokus liegt dabei in erster Linie auf KI-bezogenen Wissensbeständen von Lehrpersonen, die anhand des TPACK-Modells beschrieben werden sollen. Weiterführend werden zudem Überzeugungen und situationsspezifische Fähigkeiten der Unterrichtswahrnehmung und -planung betrachtet. Der Beitrag versteht sich damit als eine Erweiterung bestehender Systematisierungen des Professionswissens von Literaturlehrpersonen und stellt insbesondere solche Kompetenzfacetten in den Vordergrund, die von KI tangiert werden. Dass für gelingenden Unterricht selbstredend weiterhin auch Fachwissen, fachdidaktisches Wissen oder pädagogisches

Wissen jenseits von KI aufgebaut werden muss, soll dadurch nicht in Abrede gestellt werden, aber auch nicht im Fokus des Beitrags stehen.

Vielmehr verfolgt der Beitrag einerseits die Absicht, an der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch beteiligten Akteur:innen Orientierung für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen zu geben. Beantwortet werden soll diesbezüglich die Frage, welches Wissen und Können mit Blick auf KI in die Lehrkräftebildung integriert werden muss, welche Kompetenzfacetten womöglich aber auch – im Sinne der Entlastung des eigenen Curriculums – besser in Bezugsdisziplinen der Deutschdidaktik anzusiedeln sind. Andererseits zielt der Artikel in systematisierender Absicht darauf ab, eine erste Grundlage für die Entwicklung von Instrumenten zur Messung entsprechender Fähigkeiten vorzulegen.

2 Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen

Mit seinem Fokus auf die Systematisierung professioneller Kompetenzen von Literaturlehrpersonen lässt sich der vorliegende Beitrag klar dem kompetenzorientierten Paradigma der Lehrpersonenforschung und -bildung zuordnen (König, 2020). Dieses unterscheidet sich etwa vom Persönlichkeitsansatz dadurch, dass nicht feststehende Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen (Enthusiasmus, Offenheit) als entscheidend für eine qualitätsvolle Unterrichtsgestaltung angenommen werden, sondern erlern- und trainierbare Kompetenzen. Auch ist der kompetenzorientierte Ansatz weiter gefasst als der Expertise-Ansatz, da nicht ausschließlich das Professionswissen von Lehrpersonen betrachtet wird, sondern auch Überzeugungen, die Selbstregulation oder situationsspezifische Fähigkeiten der Unterrichtswahrnehmung oder -planung (vgl. auch Krauss, 2020, S. 155).

Ein seit etwa 10 Jahren in der fachübergreifenden Lehrkräfteforschung verbreitetes Modell zur Beschreibung professioneller Kompetenzen, das die gerade genannten Merkmale des kompetenztheoretischen Ansatzes bündelt, wurde von Blömeke et al. (2015) in den Diskurs eingebracht. Die Autor:innen gehen in ihrem Modell davon aus, dass Lehrpersonenkompetenz als Kontinuum zu denken ist, in dem kognitive und affektive Dispositionen (Wissen, Überzeugungen) mediiert durch situationsspezifische Fähigkeiten des Wahrnehmens,

Interpretierens und Entscheidens (z. B. bei der Unterrichtswahrnehmung) das Handeln von Lehrpersonen, also die Gestaltung ihrer unterrichtlichen Lernangebote, beeinflussen. Krauss et al. (2020) ergänzen das Modell von Blömeke in der Logik von Angebots-Nutzungs-Modellen von Unterricht (vgl. hierzu ausführlich Vieluf et al., 2020) zudem dadurch, dass die lehrkräfteseitig geschaffenen Angebote ausschlaggebend für die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen sind, und zwar mediiert über die je individuelle Nutzung der Angebote durch die Lernenden. Abbildung 1 fasst diese Überlegungen im sog. ‚Kaskadenmodell‘ zusammen.

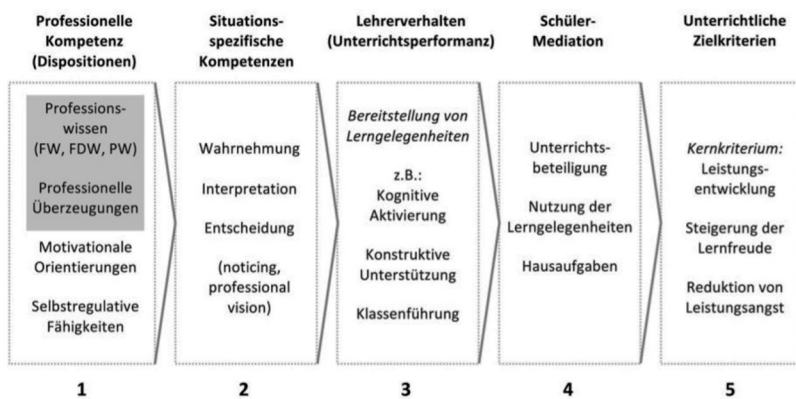


Abb. 1: ‚Kaskadenmodell‘ professioneller Kompetenz nach Krauss (2020, S. 156), FW = Fachwissen, FDW = Fachdidaktischen Wissen, PW = Pädagogisches Wissen

Der Fokus der nachfolgenden Überlegungen richtet sich vorrangig auf die Säulen 1 und 2 des Modells und mithin die Frage, über welches Wissen, welche Überzeugungen und welche situationsspezifischen Fähigkeiten Literaturlehrpersonen verfügen müssen, wenn sie in Zeiten von KI qualitätvollen Literaturunterricht gestalten sollen. Ausgeblendet werden die ebenfalls in Säule 1 behandelten Aspekte der motivationalen Orientierungen und der Selbstregulation, da diese wenig Potenzial für eine fach- bzw. lernbereichsspezifische Konkretisierung bieten und daher eher fachübergreifend zu betrachten sind.

3 Wissensbestände von Literaturlehrpersonen im Kontext von KI

Um Wissensbestände von Lehrpersonen zu beschreiben, wird in der Professionsforschung meist auf die von Shulman (z. B. 1986, 1987) in den Diskurs eingebrachte Unterscheidung von pädagogischem Wissen (*pedagogical knowledge*), Fachwissen (*content knowledge*) und fachdidaktischen Wissen (*pedagogical content knowledge*) zurückgegriffen. Diese Typologie ist auch im vorliegenden Beitrag relevant, allerdings als Theorierahmen nicht ausreichend differenziert, da bei Shulman der Einsatz von Technologien in der Unterrichtsvorbereitung oder -durchführung keine zentrale Rolle spielt.

Aus diesem Grund wird im Folgenden auf das TPACK-Modell von Mishra und Kolleg:innen (z. B. Mishra, 2019; Mishra et al., 2023; Mishra & Koehler, 2006) Bezug genommen. Das TPACK-Modell übernimmt wesentliche Ideen von Shulman, ergänzt dessen Modell aber um den Aspekt des technologischen Wissens (*technological knowledge*) – inklusive der daraus resultierenden Überschneidungsbereiche mit den bereits bei Shulman angenommenen Wissensfacetten (Abb. 2).

Hervorzuheben ist, dass es Mishra und Kolleg:innen in ihren Modellierungen zunächst einmal nicht spezifisch um KI, sondern um Technologien jeglicher Art geht (Tafel, Lehrwerke, Computer). Gerade aufgrund dieser theoretischen Offenheit eignet sich das Modell aber, um (auch) Spezifika generativer KI im Kontext von Lehrkräfte-wissen zu betrachten (Mishra et al., 2023, S. 5).

Wie in Abbildung 2 deutlich wird, lassen sich anhand des TPACK-Modells inklusive des Kontextwissens (XK) insgesamt acht Wissensfacetten beschreiben. Von diesen sollen im Folgenden nur das *technological knowledge* (TK) sowie dessen Schnittmengen mit den anderen Wissensbereichen betrachtet werden (TPK, TPACK, TCK), da vor allem hier KI-bezogene Veränderungen hinsichtlich der Anforderungen an professionelle Wissensbestände erwartbar sind. Die sich anschließenden Abschnitte definieren zunächst die jeweiligen Wissensbereiche im Kontext von Literatur(unterricht) und stellen dann deren Relevanz für die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften dar. Zudem wird ein Einblick in die bisherige Studienlage und Möglichkeiten der Messung der Wissensbestände gegeben.

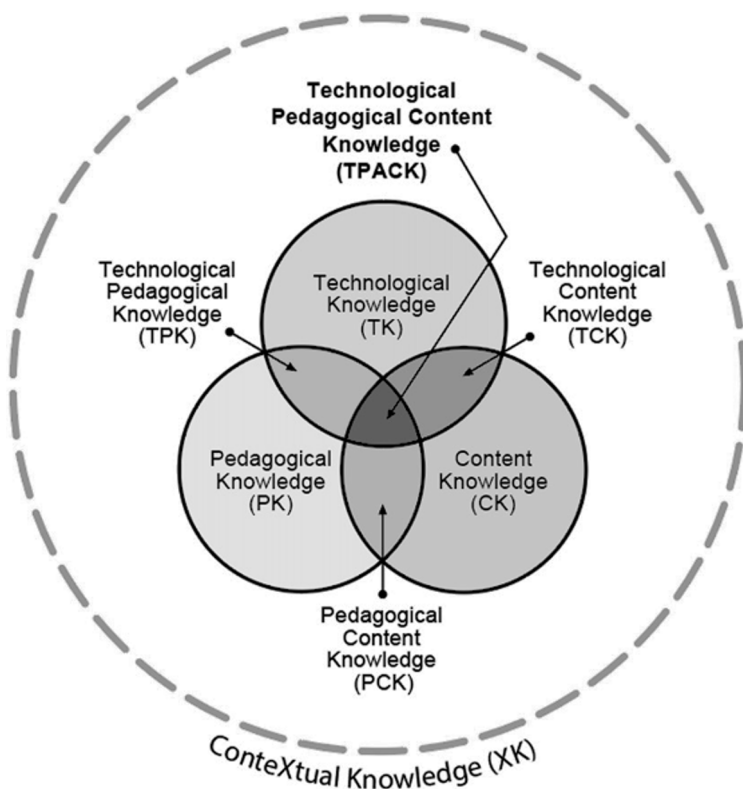


Abb. 2: TPACK-Modell aus Mishra (2019)

3.1 *Technological Knowledge (TK)*

Es liegt auf der Hand, dass zukünftige Lehrpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung Grundlagenwissen über KI erwerben müssen. In der englischsprachigen Forschung wird in diesem Zusammenhang unter Rekurs auf Long und Magerko (2020) häufig der Begriff der *AI Literacy* in Anschlag gebracht. Darunter verstehen die Autor:innen „a set of competencies that enables individuals to critically evaluate AI technologies; communicate and collaborate effectively with AI; and use AI as a tool online, at home, and in the workplace“ (Long & Magerko, 2020, S. 2). Im Mittelpunkt dieser Definition steht also zunächst die Fähigkeit einer kritischen Reflexion von KI-Technologien, aber auch Strategien zur effektiven Zusammenarbeit mit KI in unterschiedlichen Kontexten. Uneinigkeit besteht noch darüber, welches technische Verständnis notwendig ist, damit eine Person als KI-lit

gelten kann. Während einige Arbeiten hier eher auf ein Grundverständnis der technischen Funktionsweise abheben, setzen andere Forschungsgruppen sogar Kenntnisse in der selbständigen Entwicklung von KI-Systemen als notwendige Bestandteile von AI Literacy an (Lintner, 2024). Letztlich dürfte aber wohl immer die Zielgruppe und die Bedeutung von KI im antizipierten Arbeitsmarkt (hier: in der Schule) ausschlaggebend dafür sein, in welcher Tiefe *AI Literacy* zum Gegenstand im Studium werden muss.

Für die *Aus- und Weiterbildung* (angehender) Literaturlehrkräfte dürfte es nicht zielführend sein, angesichts ohnehin knapper zeitlicher Ressourcen das bestehende Curriculum in Literaturwissenschaft und -didaktik (zu stark) um Aspekte *fachunabhängiger* AI Literacy im Sinne eines *technological knowledge* anzureichern. Vielmehr sollte hier auf fachübergreifende Studien- und Fortbildungsangebote aus dem Bereich der Medienpädagogik oder auf entsprechende Überblicksbeiträge (Fürstenberg & Müller, 2024; Müller & Fürstenberg, 2023; Simbeck, 2025) sowie Kapitel in derzeit entstehender Einführungsliteratur (z. B. Koebe, 2025) verwiesen werden. Dies ist schon deshalb ratsam, weil sich die Technologie rasant weiterentwickelt und nicht jeder einzelne (Fach-)Lehrende:r immer gewährleisten kann (und muss), den aktuellen Diskussionsstand präsent zu haben. Neben genuin wissenschaftlichen Quellen sind auch Newsletter (z. B. „AI-nauten“ oder „Das Gelbe vom AI“) sowie Podcasts („Der KI-Podcast“ von ARD, „KI verstehen“ vom Deutschlandfunk) zu empfehlen, um auf aktuelle Debatten zu KI aufmerksam zu machen.

Für die *Erforschung* des professionellen Wissens von Literaturlehrpersonen im Kontext von KI ist es ratsam, die AI Literacy stellvertretend für das technologische Wissen trotz ihres fachunabhängigen Charakters als Prädiktor- oder Moderatorvariable mitzuerheben bzw. in qualitativen Studien rahmend zu berücksichtigen, da sie sich in anderen Kontexten als prädiktiv für die Quantität und Qualität von KI-Nutzung erwiesen hat (z. B. Bećirović et al., 2025; Helm & Hesse, 2024). Zur Erhebung von AI Literacy liegt für quantitative Studien mittlerweile bereits eine Reihe von erprobten Skalen vor, die für neue Forschungsprojekte genutzt bzw. adaptiert werden können (für einen Überblick: Lintner, 2024).

3.2 *Technological Pedagogical Knowledge (TPK)*

Beim TPK geht es ebenfalls um *fachunabhängiges* technologisches Wissen, das aber bereits vor einem pädagogischen Hintergrund gerahmt wird. Nicht mehr die allgemeine Kenntnis jedweder KI-Tools oder deren Funktionsweise steht hier im Mittelpunkt, sondern die Kenntnis von KI-Portalen (z. B. *fobizz*, *schulKI*) und darin enthaltenen Tools bzw. Bots, die spezifisch für schulische bzw. Bildungskontexte entwickelt wurden, sowie ein Bewusstsein von Implikationen, die aus deren Einsatz für den Unterricht in fachübergreifender Perspektive erwachsen. Dies können z. B. Fragen nach der Rolle von KI im Unterricht im Verhältnis zur Rolle der Lehrperson sein (z. B. Gentile et al., 2023) oder auch Fragen zum Verhältnis von KI und Leistungsbewertung (z. B. Engelmann, 2024).

In der *Aus- und Weiterbildung* von Lehrkräften ist der Erwerb dieser Art des Wissens curricular wohl am ehesten in der Schul- und Medienpädagogik, der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft oder pädagogischen Psychologie zu verorten. Für Ausbilder:innen und Dozierende aus der Literaturdidaktik können hier ein Austausch oder Kooperationsveranstaltungen ergiebig sein, um auszuloten, welche deutsch- oder literaturdidaktischen Konzepte auch fächerübergreifend besprochen werden. So wird etwa in der Deutschdidaktik die Frage nach möglichen Rollen von KI im Deutschunterricht eifrig diskutiert (z. B. Fürstenberg & Müller, 2024; Steinhoff & Lehnen, 2025), ohne dass diese aber immer spezifisch für den Deutsch- bzw. Literaturunterricht wäre. Die von Fürstenberg und Müller (2024, S. 6) gewählte Metapher zur Beschreibung der Rolle von „KI als Taschenrechner“ beruht sogar unmittelbar auf einer Analogie zum Mathematikunterricht und macht damit deutlich, dass Diskussionen um die Rolle von KI und die Rolle der Lehrpersonen immer auch fachübergreifend zu diskutieren sind (vgl. für eine kritische Einordnung Rödel, 2023).

In der *Forschung* zu KI im Literaturunterricht dürfte die Erfassung des TPK reizvoll sein, um qualitativ wie quantitativ herauszuarbeiten, inwiefern (angehende) Lehrpersonen lehr-lernbezogene Wissensbestände im Bereich KI vordergründig in allgemeindidaktischer bzw. -pädagogischer Form als TPK oder eher in fachspezifischer

Form (als TPACK oder TCK, s. u.) aufbauen. Ähnlich wie beim TK bzw. bei der AI Literacy liegen für die Erhebung des TPK verschiedene Instrumente vor, die allerdings jeweils auf ihre Passung zum Studienkontext geprüft werden müssen. So umfasst ein entsprechendes Testinstrument von Baier und Kunter (2020) TPK in einem sehr breiten Sinne, etwa mit Items zur Internetrecherche, zur Nutzung von Serious Games und zu interaktiven Whiteboards. Ein spezifisch auf KI bezogenes TPK firmiert hingegen unter Schlagworten wie „Intelligent-TPK“ (Celik, 2023) oder „AI-TPK“ (Karataş & Ataç, 2025).

3.3 Technological Content Knowledge (TCK)

In ihren Modellierungen von TCK geht es Mishra und Kolleg:innen um die Auswirkungen der Nutzung von Technologien in einer bestimmten Domäne: „Where TPK focuses on the relationship between technology and pedagogy, TCK moves the attention to how technology is used in specific content areas“ (Mishra et al., 2023, S. 9). Mit Blick auf den vorliegenden Beitrag stellt sich also die Frage, wie die Technologie, hier KI, im Kontext von Literatur genutzt wird. Diese Perspektive muss zudem dadurch ergänzt werden, dass sich durch KI wahrscheinlich nicht nur der Umgang mit Literatur verändert, „sondern auch der Gegenstand selbst – die Literatur“ (Catani, 2023, S. 393). Bei einem Blick auf das TCK sind folglich neue Umgangsweisen mit Literatur ebenso mitzudenken wie Veränderungen der Literatur und des Literatursystems selbst, samt seinen Produktions- und Rezeptionsbedingungen. Gerade für die Lehre ist dieser Punkt entscheidend, weil KI – wie nachfolgend kursorisch gezeigt werden soll – an einigen grundlegenden Kategorien literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Forschung rüttelt.

Hinsichtlich der Produktions- und Rezeptionsbedingungen von Literatur stimmen Expert:innen etwa dahingehend überein, dass KI die Art und Weise verändern wird (bzw. in Teilen schon verändert hat), wie literarische Texte produziert werden. Hierbei ist zunächst festzuhalten, dass KI bereits seit geraumer Zeit in der Lage ist, vollständige Bücher (und zunehmend auch Literatur anderer Medialität: Musik, Hörbücher etc.) in hoher Qualität zu ‚schreiben‘: „Das liegt

auch daran, dass unsere Sprache regelhaft aufgebaut ist [...]“ (Lauer, 2023, S. 3) und die meisten generativen KIs mit einer riesigen Menge an Texten aller Art trainiert wurden (Simbeck, 2025, S. 15). KI ist folglich gut darin, Muster in der Sprache zu erkennen, zu reproduzieren und nach Belieben zu variieren, und zwar nicht nur im Bereich erzählender Trivalliteratur, sondern auch im Bereich der Lyrik, die lange als eine technisch unerreichbare Bastion menschlicher Kreativität galt. Experimentelle Studien können schon anhand älterer KI-Modelle zeigen, dass Laien KI-generierte Lyrik nicht von menschengemachter Lyrik unterscheiden können und zudem die KI-generierten Gedichte hinsichtlich unterschiedlicher Kriterien besser bewerten als die von professionellen Autor:innen verfassten (z. B. Porter & Machery, 2024).

Für den Literaturbetrieb ergeben sich daraus zahlreiche Konsequenzen. Nicht nur sorgt die KI für einen immer höheren Leistungsdruck bei Autor:innen oder Übersetzer:innen – „Man erwartet vor allem, dass es schneller und einfacher geht“ (Förster, 2023, S. 6) –, sondern sie schafft auch gänzlich neue Formen der Autor:innenschaft und des Zusammenwirkens von Mensch und Maschine (vgl. auch Richter, i. d. B.). Bajohr (2024) unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Formen der „Autorschaft“, die von einer traditionellen, unmittelbaren Verbindung von Autor und Text (primäre Autorschaft, Autor schreibt Text selbständig) bis hin zu bloßer Prompteingabe reichen (quartäre Autorschaft, z. B. Prompt an die KI: *Schreibe ein Gedicht zum Thema Großstadt!*), bei der die Entstehung des finalen Textes kaum mehr nachvollzogen und kausal auf ein Wirken des ‚Autors‘ zurückgeführt werden kann. Tech-Unternehmen haben das Potenzial von KI in dieser Hinsicht bereits erkannt und bieten fernab der großen Sprachmodelle eigens für die Schreib- und Kreativbranche entwickelte Software an:

Wer mithilfe Künstlicher Intelligenz sein eigenes Schreiben optimieren will, [...] kann auf ein Software-Angebot zurückgreifen, das schnelle Hilfe auf dem Weg zum eigenen Buch verspricht. Programme wie Jasper, Sudow-Write, NovelAI, Sassbook, Mindverse oder, gezielt für den deutschsprachigen Raum, Neuroflash werben damit, jede Textsorte bedienen zu können und jedem Schreibanlass gerecht zu werden. (Catani, 2024a, S. 167)

Es ist anzunehmen, dass zukünftig immer mehr Autor:innen angesichts wachsender Produktivitätserwartungen sowie der vielfältigen (und nicht ausschließlich negativ zu betrachtenden) Möglichkeiten entsprechender Software zumindest in Teilen mit KI arbeiten werden. Dies gilt insbesondere für Literatur, deren erwartbare Handlungsabläufe und Figureninventare in hohem Maße mit den auf Erwartbares zielenden Outputs stochastisch arbeitender KIs kongruieren. Mit Bajohr (2023) lassen sich mindestens zwei Konsequenzen aus dieser Entwicklung ableiten: Erstens werden sich die sog. *Standarderwartungen* an literarische Texte und mithin die Rezeptionsbedingungen von Literatur insofern ändern, als man zukünftig nicht mehr davon ausgehen wird, dass Texte in erster Linie von Menschen verfasst werden:

Statt einen Menschen hinter einem Text zu vermuten oder von der Skepsis heimgesucht zu werden, ob es nicht doch eine Maschine ist, wird diese Frage schlicht uninteressant: Wir konzentrieren uns dann nur darauf, was der Text sagt, statt darauf, von wem er stammt. Postartifizielle Texte wären ihrer Herkunft gegenüber agnostisch; sie wären standardmäßig autorlos. (Bajohr, 2023, S. 51)

Zweitens stelle die erwartete Autor:innenlosigkeit laut Bajohr auch den Nährboden für neue Formen von Literatur bereit – darunter beispielsweise Texte, die dezidiert als *human-made* inszeniert werden, oder Texte, die den Schaffensprozess einer Mensch-Maschine-Interaktion beim literarischen Schreiben bewusst in Szene setzen. In beiden Fällen basieren Bajohrs Vermutungen u. a. auf Beobachtungen digitaler Literatur, die schon jetzt die Materialität von Büchern, die Nutzung von Schreibgeräten und den Prozess des Schreibens ins Zentrum rücken (vgl. Bajohr, 2023, S. 52–56).

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die *Ausbildung von Lehrkräften* konstatieren, dass im Bereich des TCK ein Bewusstsein für die Auswirkungen von KI auf den Literaturbetrieb, den Umgang mit Literatur und Literatur selbst zu schaffen ist. Dieses Bewusstsein kann an konkreten literaturwissenschaftlichen Begrifflichkeiten wie etwa dem Begriff der Autor:innenschaft ausgebildet werden (s. o.), lässt sich aber beispielsweise auch an Kanondebatten (vgl. Catani, 2023, S. 400–403) oder Diskurse um Kreativität oder Originalität (vgl.

Catani, 2024b, sowie Matz, i. d. B.) anbinden. Zudem wird KI auch Einfluss auf (forschungs-)methodische Umgangsweisen mit literarischen Texten haben. Denn auf der Hand liegt, dass eine Technologie, die im großen Stil Texte prozessiert und dazu wohlgeformte (wenn auch nicht immer fachlich angemessene!) Aussagen produziert, auch auf ihren Wert hin befragt werden wird, literarische Texte zu analysieren (Buschmeier, 2025). Dass ein solches Vorgehen nicht unproblematisch ist, weil KI oft weder gut reproduzierbare (i. S. v. wiederholbare) noch hinreichend transparente Analysen liefert, wird derzeit schon andernorts diskutiert und kann hier nicht vertieft werden (vgl. z. B. Kragl, 2023). In jedem Fall geben KI-Anwendungen aber Anlass, auch etablierte Methoden der literaturwissenschaftlichen Analyse und Interpretation auf ihre Tauglichkeit zu befragen. Damit liegt bei der Vermittlung von TCK in Ausbildungskontexten nahe, KI nicht als gänzlich neues Terrain zu betrachten, das nun unabhängig von gängigen Studieninhalten ‚auch noch‘ in den Blick geraten sollte. Vielmehr scheint es lohnenswert, das Aufkommen von KI an geeigneter Stelle zu integrieren, um möglicherweise seit Längerem unhinterfragte, aber durch KI aufgebrachte Prämissen und Herangehensweisen literaturwissenschaftlicher Forschung auf den Prüfstand zu stellen.

Mit Blick auf die *Erforschung professionellen Wissens* scheint eine Erhebung des TCK von Lehrkräften ergiebig, da es den Rahmen aufspannt, innerhalb dessen KI beispielsweise im schulischen Literaturstunden zum Einsatz kommt. So wäre anzunehmen, dass Lehrkräfte mit einem hohen Maß an TCK KI im Unterricht zielführender und sachdienlicher einsetzen, weil sie sich der Chancen und Herausforderungen von KI in fachlicher Perspektive eher bewusst sind. Messinstrumente zur quantitativen Erhebung von TCK für den Bereich Literatur stellen allerdings gegenwärtig noch ein ebenso großes Desiderat dar wie qualitative Studien, die Wissensbestände und Haltungen in diesem Bereich rekonstruieren.

3.4 *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*

Ähnlich wie das fachdidaktische Wissen (PCK) im Modell von Shulman (1986) wird auch das TPACK im Modell von Mishra und Koehler

(2006) als emergentes Konstrukt beschrieben, das aus dem Zusammenspiel von technologischem, pädagogischen und fachlichem Wissen resultiert und nicht bloß die additive Verknüpfung aller drei Wissensbereiche in Isolation beschreibt. Qualitätsvollen Unterricht im Kontext von Technologien könne nur halten, wer sich der komplexen Interdependenzen der drei Faktoren bewusst sei und ferner über die Kompetenz verfüge, aus diesem Bewusstsein situationsspezifische Handlungen für den eigenen Unterricht abzuleiten (vgl. Mishra & Koehler, 2006, S. 1029). Was bedeutet das für den Literaturunterricht?

Fasst man TPACK als eine spezifische Form fachdidaktischen Wissens unter besonderer Berücksichtigung von Technologien auf, dann ließen sich gängige Facetten fachdidaktischen Wissens hinsichtlich des Einflusses von KI reflektieren. Wenn etwa Pissarek und Schilcher (2017) im Rahmen von FALKO-D davon ausgehen, dass das Erklären und Repräsentieren, der Umgang mit Schüler:innenkognitionen und das Erkennen des Potenzials von Texten zentrale Facetten fachdidaktischer Kompetenz von Deutschlehrkräften sind, lässt sich fragen, inwiefern KI wahlweise Unterstützung oder Herausforderungen für die Bewältigung solcher professioneller Anforderungen bereithält: Lassen sich durch KI beispielsweise Erklärtexte oder Repräsentationsformen (z. B. Figurenkonstellationen) mit unterschiedlichem Anforderungsniveau generieren? Kann KI typische Schüler:innenfehler oder Fehlvorstellungen aufdecken und sogar sinnvolles Feedback zu diesen geben (z. B. in Reaktion auf Interpretationsaufsätze)? Kann KI in der Vorbereitung von Unterricht Lehrkräfte bei der didaktischen Analyse literarischer Texte unterstützen? Kann KI sowohl analytische als auch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht sinnvoll ergänzen (vgl. die Beiträge von Franken und Heiser, i. d. B.)? Erste empirische Befunde lassen vermuten, dass diese Fragen differenziert zu beantworten sind und sich die vielfach angenommene Komplexitätsreduktion durch KI häufig paradoxerweise gerade nicht einstellt, weil neben dem literarischen Text nun auch der KI-generierte Text gelesen, hinsichtlich seiner Tauglichkeit bewertet und mit dem Primärtext relationiert werden muss (vgl. im Überblick Magirius et al., 2024). Folglich nimmt

die Komplexität in vielen Situationen eher zu, anstatt durch KI reduziert zu werden.

Für die *Ausbildung von angehenden Lehrkräften* bedeutet dies ähnlich wie beim TCK, dass sich KI-bezogenes Wissen wohl am besten vermitteln lässt, wenn es in bestehende und nach wie vor relevante Themenfelder literaturdidaktischer Lehre integriert wird. Ausgangspunkt sollte auch hier weiterhin die Frage sein, inwiefern KI bestehende professionelle Herausforderungen des Literaturunterrichts sinnvoll, d. h. dem Gegenstand Literatur und fachlichen Lernzielen angemessen, unterstützen kann. Hierbei ist dozierendenseitig Taktgefühl gefragt: Einerseits gilt es, Studierende für Gefahren von KI zu sensibilisieren, wobei es hierbei nicht vordergründig um allgemeine Problematiken von KI geht (Bias, Umweltbelastung etc.), sondern um Probleme im Hinblick auf das fachliche Lernen. So zeigt beispielsweise Krommer (2025) auf, wie KI mitunter einseitig dazu animiert, im Diskurs längst überholte Konzepte zu verwenden, wie z. B. die ‚Erzählmaus‘ im kreativen literarischen Schreiben. Andererseits gilt es auch, offen für Potenziale von (einer sich stetig weiterentwickelnden) KI zu sein. Insbesondere müssen sich Lehrende klarmachen, dass KI nicht nur ein Instrument ist, das man wahlweise nutzen oder abwählen kann, sondern genau wie andere digitale Medien Teil einer weitergefassten Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) ist und somit ohnehin Einfluss auf Schule, Unterricht und den Gegenstand Literatur nimmt (s. o.).

Für die *Erforschung professionellen Wissens* dürfte TPACK zukünftig eine zentrale Rolle spielen. Denn auch wenn die Studienlage zur Nutzung von KI für den bzw. im Literaturunterricht gegenwärtig noch dünn ist, deuten erste Studien zum Praxissemester an, dass Studierende bei der Planung von (Literatur-)Unterricht in großer Zahl auf KI zurückgreifen (Neumann & Steensen, in Vorb.). Angesichts der in der Forschung aufgezeigten Wissenslücken Studierender (vgl. dazu Hesse et al., 2025) könnte dies durchaus sinnvoll sein, aber gerade bei unerfahrenen Lehrkräften auch zu einer unreflektierten Tradierung problematischer Praktiken führen. So berichten etwa Neumann und Steensen (in Vorb.) davon, dass ein nicht unerheblicher Anteil der von ihnen befragten Praxissemesterstudierenden literari-

sche Texte mit KI generiert, da diese besser als menschengeschriebene Texte dafür geeignet seien, einen Nachweis von Gattungsmerkmalen durchzuführen. Bei der Erfassung von TPACK im Kontext von KI käme es deshalb darauf an, Messinstrumente zu entwickeln, die Auskunft darüber geben, inwiefern (angehende) Lehrkräfte in der Lage sind, fachlich fundierte und evidenzbasierte von unsinnigen KI-Vorschlägen zu unterscheiden (wobei hierfür neben TPACK natürlich mindestens auch PCK und CK benötigt werden). Möglich, aber aufwändig, wären hier Vignettentests, die beispielsweise KI-generiertes Feedback zu Lernendentexten oder KI-generierte Unterrichtsvorschläge, Materialien oder Lernaufgaben für eine Literaturstunde in jeweils unterschiedlicher Qualität beinhalten und zu einer Einschätzung derselben auffordern. Darüber hinaus wären Formate denkbar, die Studierende in Anwendungssituationen versetzen, in denen sie mit Nutzung von KI professionelle Herausforderungen bewältigen sollen (z. B. eigene Unterrichtsplanungen erstellen, Lernaufgaben mit KI entwickeln etc., s. dazu ausführlich unten).

4 Überzeugungen von Literaturlehrpersonen im Kontext von KI

Dass Überzeugungen gerade in schwach-strukturierten Domänen wie dem Literaturunterricht großen – wenn auch nicht immer direkten – Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben dürften, ist in der literaturdidaktischen Professionsforschung konsensfähig (vgl. z. B. Herz, 2021, S. 28–33). Auffällig ist aber zugleich, dass bisherige literaturdidaktische Forschungsarbeiten zu Überzeugungen hauptsächlich einen Unterricht imaginieren, in dem mit literarischen Texten i. e. S. gearbeitet wird oder der zumindest keinen spezifischen Schwerpunkt auf die Integration digitaler Medien oder KI im Literaturunterricht legt (vgl. in Ansätzen Lohmann, 2018; Pöggeler, 2019; Vogel-Lefèbre, 2025). Dementsprechend schwierig ist es aktuell, Empfehlungen für Arbeit an Überzeugungen zu KI in der *Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen* auszusprechen, die über allgemeine Plädoyers zur Kultivierung einer reflektierten Haltung bei der Nutzung von KI hinausgehen.¹

1 Dies gilt umso mehr, als wir es gegenwärtig auch mit einer großen Bandbreite an KI-bezogenen Beliefs unter Dozierenden zu tun haben: „Während die einen das Potenzial in der Forschung sehen, fürchten die anderen, der humanistischen

Ein Blick in (internationale) bildungswissenschaftliche Studien sowie Untersuchungen in anderen Fachdidaktiken lässt indes Trends in der Erforschung von Überzeugungen (engl. *beliefs*, *attitudes*) erkennen, die auch für die literaturdidaktische Forschung interessant sein könnten. Im Bereich quantitativer Forschung werden Überzeugungen meist als Prädiktor- oder Moderatorvariable angenommen, um den Willen zur Nutzung von KI (*behavioral intention*) im Unterricht zu erklären. Gestützt werden diese Annahmen durch unterschiedlich elaborierte theoretische Modelle, wie etwa das Technology Acceptance Model (TAM, Davis, 1986), die Theory of Planned Behavior (TPB, Ajzen, 1991) oder die Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT1 + UTAUT2, Venkatesh et al., 2003, 2012). Diese gehen meist davon aus, dass Faktoren wie der wahrgenommene Nutzen von KI in Relation zur Einfachheit bzw. dem Aufwand der KI-Anwendung eine entscheidende Rolle für deren Einsatz spielen. Zudem werden in neueren Modellen auch Aspekte wie der soziale Einfluss (Wird mir KI von Kolleg:innen empfohlen?) oder die hedonistische Motivation aufgenommen. Letztere geht davon aus, dass Technologien auch deshalb genutzt werden können, weil die Anwender:innen schlicht Freude an deren Nutzung verspüren. Für den Literaturunterricht könnte die Betrachtung dieses Konstrukts besonders aufschlussreich sein, da bisherige Überzeugungsstudien nahelegen, dass zumindest ein Teil der befragten Lehrpersonen vor allem handlungs- und produktionsorientierte (vs. analytische) Unterrichtsmethoden bevorzugt, weil diese „mit Spaß und Kreativität“ verknüpft werden, ohne dass weiterführende fachliche Begründungen eine Rolle spielen (Wieser, 2008, S. 151). Solche Tendenzen sind mit Blick auf den KI-Einsatz im Literaturunterricht zu erwarten und sollten daher Aufmerksamkeit in der Forschung erfahren.

Überzeugungen zu KI lassen sich darüber hinaus auch qualitativ untersuchen. Im internationalen Diskurs dominieren hier aktuell Studien, die Lehrkräfte mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden (Fragebögen mit offenen Antwortformaten, leitfadengestützten Interviews sowie Gruppendiskussionen) zu KI befragen. Die dabei

Ausbildung werde [...] nun mit den Möglichkeiten der KI der letzte Sargnagel eingeschlagen.“ (Buschmeier, 2025, S. 12)

adressierten Konstrukte werden teilweise als *beliefs*, teilweise auch vorsichtiger als *perceptions* bezeichnet, was auch daran liegen könnte, dass die Studien häufig recht allgemeine Chancen und Herausforderungen des KI-Einsatzes aus Sicht von Lehrpersonen und Schüler:innen zutage fördern. In Studien, die sich auf kreative Fächer beziehen, konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen KI mehrheitlich offen gegenüberstehen. Sie schätzen dabei analog zu Aufsätzen aus der fächerübergreifenden Forschung (z. B. Kasneci et al., 2023) das Potenzial von KI, beispielsweise als Impulsgeber für die eigene Unterrichtsplanung zu fungieren oder das Interesse und die Motivation von Lernenden zu steigern. Gleichzeitig befürchten sie, dass ein zu häufiger Einsatz von KI dazu führen könnte, dass den Lernenden ihre Kreativität abhandenkommt (z. B. Kladaki et al., 2025; Sáez-Velasco et al., 2024). Eine Herausforderung zukünftiger Studien wird darin bestehen, auszuloten, inwiefern rekonstruktive Studien so konzipiert werden können, dass sie weder in fachübergreifende Allgemeinplätze münden (die dann auch irgendwie für den Literaturunterricht relevant sind), noch Gefahr laufen, sich in fachlichen Detailfragen zu verstricken.

5 Situationsspezifische Fähigkeiten (Wahrnehmung, Planung)

Eine gute Literaturlehrkraft zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht nur über eine breite Wissensbasis sowie günstige Überzeugungen verfügt, sondern auch in der Lage ist, diese in konkreten Situationen professionellen Handelns produktiv zu nutzen. Hierfür sind laut Blömeke et al. (2015) situationsspezifische Fähigkeiten des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens notwendig, die sich u. a. in Kompetenzen wie der professionellen Unterrichtswahrnehmung oder der Unterrichtsplanung niederschlagen. Zu beiden Konstrukten wurde in der Literaturdidaktik in den letzten Jahren viel geforscht (vgl. Hesse et al., 2025, S. 10–14), allerdings ohne einen Fokus auf die Frage zu legen, wie digitale Technologien den Erwerb oder die Ausführung entsprechender Kompetenzen im Alltag unterstützen bzw. beeinflussen können.

In KI-bezogenen Forschungsarbeiten zur *Unterrichtswahrnehmung*, die hauptsächlich im mathematisch-naturwissenschaftlichen

Bereich verortet ist, werden gegenwärtig KI-Chatbots erprobt, die mit Studierenden gemeinsam über deren Wahrnehmung von Videovignetten kommunizieren (Bastian et al., 2025). Dieses Vorgehen beruht auf Annahme, dass ein Erwerb von Fähigkeiten professioneller Wahrnehmung besonders gut in handlungsentlasteten Situationen gelingen kann, in denen das Wahrgenommene bewusst interpretiert und dabei mit den eigenen Wissensbeständen und Wertemaßstäben abgeglichen werden kann (vgl. auch Heins & Zabka, 2019, S. 911–914). Erste Evaluationen deuten darauf hin, dass KI-Chatbots diesen Prozess aus Sicht Studierender mit guten Hinweisen unterstützen können (z. B. durch Aufzeigen weiterer Handlungsalternativen oder Feedback zu eigenen Überlegungen). Zugleich muss aber relativierend angemerkt werden, dass die KI zuweilen aufgrund mangelnder Kenntnis der Unterrichtssituationen – die KI-Hinweise basieren nur auf den zuvor gelieferten schriftlichen Beschreibungen der Videovignetten durch die Studierenden – äußerst vage oder unpassende Antworten gibt (Bastian et al., 2025, S. 16–18).

Für die *Ausbildung von Lehrkräften* scheinen entsprechende Konzepte aber dennoch bedenkenswert – nicht nur in Bezug auf die Schulung von Wahrnehmungsfähigkeiten, sondern auch mit Blick auf die in Praktika relevanten Hospitationen sowie Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht. KI kann in diesen Kontexten sicher als *ein* (zusätzlicher) ‚Gesprächspartner‘ neben schulischen Mentor:innen fungieren, die angesichts des akuten Lehrkräftemangels immer weniger Zeit für Betreuungsaufgaben haben. Berücksichtigt werden muss allerdings auch hier, dass KI tradierte Praktiken verstärken kann und dass KI – anders als echte Beobachter:innen – immer nur auf eine sprachlich vermittelte und bereits durch die Perspektive des Bedieners verzerrte Wahrnehmung des Unterrichts reagieren kann (zumindest solange der Unterricht der KI aus Datenschutzgründen nicht direkt zur Analyse zugänglich ist).

Bezogen auf die *Planung von Literaturunterricht* liegt die Nutzung von KI gleich in doppelter Hinsicht nahe: Erstens kann KI (angehende) Lehrpersonen dabei unterstützen, sich selbst mit dem literarischen Text auseinanderzusetzen. Diese Nutzungsvariante mag zunächst irritieren, da Studierende diese Fähigkeiten eigentlich hin-

reichend im Studium erwerben sollten. Literaturdidaktische Studien legen allerdings schon länger teils erhebliche Defizite im Textverstehen Studierender nahe (z. B. Winkler & Wieser, 2025). Zweitens kann KI dabei unterstützen, Unterrichtsstunden und die dafür notwendigen Ziele, Methoden und Lernaufgaben auszuarbeiten. Gerade auf diese Nutzungsweise zielen zahlreiche EdTech-Unternehmen, die mit ihren KI-gestützten Planungstools Entlastung und Zeitersparnis versprechen. Inwiefern KI tatsächlich zu objektiv besseren Unterrichtsplanungen führt oder ob KI nicht vielmehr gerade durch ihr Entlastungsversprechen von einem vertieften Planungsprozess wegführt, wird sich wohl erst in den kommenden Jahren zeigen, wenn literaturdidaktische Forschungsprojekte empirische Evidenzen vorweisen können (vgl. für andere Fachdidaktiken z. B. Martin & Graulich, 2023; Pargmann et al., 2024). So werden derzeit beispielsweise im Jenaer Forschungsprojekt KIDAN (KI-gestützte didaktische Analyse im Praxissemester) Studierende während ihres Praktikums darin unterstützt, didaktische Analysen literarischer Texte mithilfe von Künstlicher Intelligenz durchzuführen. Eine Mixed-Methods-Evaluation der entsprechenden Seminare mit Fragebögen, Interviews und Dokument-Analysen der schriftlichen Analysen inkl. KI-Logs versprechen rekonstruktive Einblicke in die KI-Nutzung, die Stärken, aber auch Schwächen oder blinde Flecke des KI-Einsatzes aufdecken können. Ein wichtiges Desiderat bildet zudem die Erforschung von Planungskompetenzen in Abhängigkeit vom professionellen Wissen sowie von den Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen.

Ungeachtet der noch schmalen Befundlage dürfte für die *Aus- und Weiterbildung* von Lehrkräften unstrittig sein, dass ein zeitgemäßes literaturdidaktisches Curriculum Reflexionsräume für die Nutzung von KI in der Unterrichtsplanung und -wahrnehmung ermöglichen sollte. Speziell für die Planung von Unterricht ergibt sich angesichts der ubiquitären Entlastungsversprechen von EdTech-Unternehmen ein besonders großer Handlungsbedarf in Lehr- und Weiterbildungsveranstaltungen. Die gute und zugleich entlastende Nachricht besteht aber hier ähnlich bei der Vermittlung professioneller Wissensbestände darin, dass zur Einschätzung KI-generierter Lernaufgaben, Lernziele oder ganzer Unterrichtsentwürfe gängige Kategorien der literaturdi-

daktischen Forschung herangezogen werden können und müssen (ohne sinnvolle Erweiterungen derselben an dieser Stelle ausschließen zu wollen).

6 Fazit

KI ist gekommen, um zu bleiben, und KI ist bereits im Begriff, für Umwälzungen in ganz unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft zu sorgen – den Literaturbetrieb explizit eingeschlossen. Gerade lehrkräftebildende Institutionen sollten diese Veränderungen ernst nehmen und ihre Absolvent:innen bzw. Fortbildungsteilnehmenden in die Lage versetzen, sich fachlich fundiert zu KI verhalten zu können. Wie der Beitrag gezeigt hat, bedeutet das nicht, künftig jede Lehr- oder Fortbildungsveranstaltung mit KI-Inhalten zu überfrachten. Dies wäre nicht nur deshalb problematisch, weil wir zur Lernwirksamkeit von KI noch keine gesicherten Erkenntnisse vorzuweisen haben, sondern auch deshalb, weil ein übertriebener Fokus auf KI dazu verleitet, hinter den bestehenden Forschungsstand der Literaturdidaktik bzw. -wissenschaft zurückzufallen. Denn auch wenn KI in vielerlei Hinsicht neue Möglichkeiten eröffnet, bleiben wichtige Grundkonstanten des Literaturunterrichts dennoch bestehen. So wird es weiterhin Lernaufgaben, Unterrichtsgespräche und verschiedene Aufsatzformen geben, deren Einschätzung auch weiterhin ein fundiertes Fach- und fachdidaktisches Wissen voraussetzt, das sich u. a. aus nach wie vor relevanter konzeptioneller und empirischer literaturdidaktischer Forschung speist.

Es scheint deshalb ratsam, sich nicht allzu sehr vom Innovationsdruck der EdTech-Industrie leiten zu lassen, sondern KI gezielt in bestehende Curricula zu integrieren und dabei immer wieder Anknüpfungspunkte zu bestehenden Diskursen zu suchen. Die im Beitrag vorgenommene Systematisierung von Wissensbereichen, Überzeugungen und situationsspezifischen Fähigkeiten kann bei diesem Vorhaben Orientierung bieten: Nicht allgemeine und fachunabhängige Kompetenzen sollten im Fokus literaturbezogener didaktischer Forschung und Lehre stehen, sondern jene, die sich explizit mit dem Gegenstand Literatur (in Vermittlungskontexten) befassen. Eine Erweiterung der bisherigen Wissensbasis um KI-bezogene Kompo-

ten ist vor allem dort notwendig, wo KI entlang des didaktischen Dreiecks (vgl. hierzu auch Führer, 2025) ...

- aufseiten der *Gegenstände* neue literarische Formen hervorbringt (ganz gleich in welcher Medialität) oder grundlegende Kategorien (Autor:innenschaft, Kanon etc.) oder Methoden (Korpusanalyse, Hermeneutik etc.) der Literaturwissenschaft neu perspektiviert bzw. kontextualisiert (TCK),
- aufseiten der *Lehrpersonen* die Vor- und Nachbereitung (Stichwort: Planung mit KI) sowie Durchführung von Unterricht beeinflusst (situationsspezifische Fähigkeiten).
- aufseiten der *Lernenden* das Verstehen von und die Begegnung mit Literatur in neue Bahnen lenkt, wie etwa im Falle des Einsatzes von KI bei handlungs- und produktionsorientierten Verfahren (TPACK).

Wie der Beitrag gezeigt hat, besteht hier gegenwärtig noch ein großer Bedarf an konzeptioneller und darauf aufbauender empirischer Forschung.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Baier, F., & Kunter, M. (2020). Construction and validation of a test to assess (pre-service) teachers' technological pedagogical knowledge (TPK). *Studies in Educational Evaluation*, 67(100936), 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100936>
- Bajohr, H. (2023). Artificielle und postartificielle Texte. Über die Auswirkungen Künstlicher Intelligenz auf die Erwartungen an literarisches und nichtliterarisches Schreiben. *Sprache im technischen Zeitalter*, 61(245), 37–61.
- Bajohr, H. (2024). Autorschaft und Künstliche Intelligenz. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 265–280). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110656978>

- Bastian, A., Buchholtz, N., & Kaiser, G. (2025). *Using AI Chatbots to Facilitate Mathematics Preservice Teachers' Noticing Skills*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21986.24004>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bećirović, S., Polz, E., & Tinkel, I. (2025). Exploring students' AI literacy and its effects on their AI output quality, self-efficacy, and academic performance. *Smart Learning Environments*, 12(1), 29.
<https://doi.org/10.1186/s40561-025-00384-3>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Buschmeier, M. (2025). Verlockung mit Folgen. Zum Einsatz Künstlicher Intelligenz in den Geisteswissenschaften. *Forschung und Lehre*, 9, 12–13.
- Catani, S. (2023). Mit KI schreiben – über KI schreiben. Künstliche Intelligenz als Thema im literaturwissenschaftlichen Studium. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), 393–405.
- Catani, S. (2024a). Generative Literatur: Von analogen Romanmaschinen zu KI-basierter Textproduktion. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 153–170). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110656978>
- Catani, S. (2024b). Künstliche Intelligenz und Kreativität. In S. Catani (Hrsg.), *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste* (S. 297–305). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110656978>
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138(107468), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>
- Davis, F. D. (1986). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results*. MIT.
- Engelmann, S. (2024). Leistungsbewertung und Künstliche Intelligenz – Pädagogische Perspektiven auf ein spannungsreiches Verhältnis. *Pädagogische Rundschau*, 78(6), 723–734.
<https://doi.org/10.3726/PR062024.0063>
- Förster, A. G. (2023). *Mit KI übersetzen* [Text/html]. *leseforum.ch*, 1–11.
<https://doi.org/10.58098/LFFL/2023/3/804>
- Führer, C. (2025). ChatGPT als Krisenfaktor des Literaturunterrichts?: Herausforderungen durch künstliche Intelligenz und die neue Bedeutung kollektiver literarischer Erfahrung. In J. Stetter & S. Susteck (Hrsg.),

- Literaturunterricht und Krise* (S. 155–169). Springer Berlin Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-70683-1_8
- Fürstenberg, M., & Müller, H.-G. (2024). KI im Deutschunterricht. Funktionsprinzipien und kompetenzbezogene Einsatzmodelle. *Der Deutschunterricht*, 5, 2–13.
- Gentile, M., Città, G., Perna, S., & Allegra, M. (2023). Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era. *Frontiers in Education*, 8, 1161777.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1161777>
- Heins, J. (2018). Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 27–43.
<https://doi.org/10.25656/01:22561>
- Heins, J., & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung: Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 904–925.
<https://doi.org/10.25656/01:24155>
- Helm, G., & Hesse, F. (2024). Usage and beliefs of student teachers towards artificial intelligence in writing. *Research in Subject-Matter Teaching and Learning (RISTAL)*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.2478/ristal-2024-0001>
- Herz, C. (2021). *Ziele des Literaturunterrichts: Eine quantitativ-empirische Analyse von beliefs bei Deutschlehramtsstudierenden*. J. B. Metzler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-63859-0>
- Hesse, F. (2024). *Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester*. Springer / J. B. Metzler.
- Hesse, F., Magirius, M., & Heins, J. (2025). Literaturdidaktische Lehrer*innenforschung—Ein Scoping Review. *SLLD-Z*, 1–29.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11591>
- Karataş, F., & Ataç, B. A. (2025). When TPACK meets artificial intelligence: Analyzing TPACK and AI-TPACK components through structural equation modelling. *Education and Information Technologies*, 30(7), 8979–9004.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-13164-2>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103(102274), 1–9.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

- Kladaki, M., Kostas, A., & Alexopoulos, P. (2025). Exploring Teachers' Beliefs About ChatGPT in Arts Education. *Education Sciences*, 15(7), 1–24. <https://doi.org/10.3390/educsci15070795>
- Koebe, K. (2025). *Künstliche Intelligenz im Deutschunterricht: Potenziale und unterrichtspraktische Anwendung*. Klett Kallmeyer.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt.
- Kragl, F. (2023). Zwischen historischen Korpuswissen und literarästhetischer Kompetenz. Das Fach Germanistik/Deutsch im Zeitalter von Digitalität und Künstlicher Intelligenz. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Digitale Umbrüche. Sprache, Literatur und Deutschunterricht in Zeiten von Big Data und KI*, 70(4), 346–358.
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 154–162). Klinkhardt.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Birkner, K., Steib, N., & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: The “cascade model”. *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Krommer, Axel. (2025, März 28). *Didacticus und die Erzählmaus. Oder: Wie neue KI-Tools alten Unterricht machen*. <https://axelkrommer.com/2025/03/28/didacticus-und-die-erzaehlmaus-oder-wie-neue-ki-tools-alten-unterricht-machen/>
- Lauer, G. (2023). *Bücher aus dem Textautomaten? Zum Stand des Büchermachens* [Text/html]. 3, 1–10. <https://doi.org/10.58098/LFFL/2023/3/803>
- Lintner, T. (2024). A systematic review of AI literacy scales. *Npj Science of Learning*, 9(50), 1–11. <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00264-4>
- Lohmann, C. (2018). *Professions- und medienbezogenes Selbstbild angehenden Deutschlehrkräfte: Eine qualitative Evaluation zum Praxissemester Literaturdidaktik im Längsschnitt*.
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Magirus, M., Hesse, F., Helm, G., & Scherf, D. (2024). KI im Literaturunterricht: Chancen und Herausforderungen zwei Jahre nach der Veröffentlichung von ChatGPT. *Der Deutschunterricht*, 5, 14–23.

- Martin, P., & Graulich, N. (2023). Mit Computerintelligenz Lehr-Lern-Prozesse gestalten: Anwendung von ChatGPT zur Unterrichtsplanung. *DiCE-Tagung 2023 – Digitalisation in Chemistry Education*, 1–5.
<https://doi.org/10.22032/DBT.59418>
- Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76–78.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017–1054.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 235–251.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480>
- Müller, H.-G., & Fürstenberg, M. (2023). Der Sprachgebrauchsautomat. Die Funktionsweise von GPT und ihre Folgen für Germanistik und Deutschdidaktik. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), Article 4.
<https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.327>
- Neumann, A., & Steensen, G. C. (in Vorb.). Zur Rolle Künstlicher Intelligenz in der Unterrichtsplanung von Deutschlehrkräften in Zeiten des Lehrkräftemangels. Ergebnisse einer Studierendenbefragung. In F. Hesse (Hrsg.), *Deutschlehrkräftebildung in Zeiten des Lehrkräftemangels. Systemische, empirische und konzeptionelle Perspektiven*.
- Pargmann, J., Leube, A., Berding, F., Rebmann, K., Riebenbauer, E., & Slopinski, A. (2024). Der Einsatz von künstlicher Intelligenz in der Unterrichtsplanung in der beruflichen Bildung – exemplarische Möglichkeiten mit der elektronisch-didaktischen Assistenz EDDA. *lernen & lehren*, 1(153), 22–29.
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2017). FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden: Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchoff, & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissentests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 68–109). Waxmann.

- Pöggeler, A. (2019). Zum Einsatz von digitalen Medien im Literaturunterricht aus der Sicht von Lehrkräften. In W. Dannecker & A. Schmitz (Hrsg.), *Deutschunterricht auf dem Prüfstand* (S. 97–116). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24951-9_6
- Porter, B., & Machery, E. (2024). AI-generated poetry is indistinguishable from human-written poetry and is rated more favorably. *Scientific Reports*, 14(1), 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-76900-1>
- Rödel, M. (2023). ChatGPT und Textkompetenz: Wie sieht die Zukunft des Schreibens in der Schule aus? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Digitale Umbrüche. Sprache, Literatur und Deutschunterricht in Zeiten von Big Data und KI*, 70(4).
- Sáez-Velasco, S., Alaguero-Rodríguez, M., Delgado-Benito, V., & Rodríguez-Cano, S. (2024). Analysing the Impact of Generative AI in Arts Education: A Cross-Disciplinary Perspective of Educators and Students in Higher Education. *Informatics*, 11(2), 37.
<https://doi.org/10.3390/informatics11020037>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Simbeck, K. (2025). Von Wörtern zu Wundern: Die Technologie großer Sprachmodelle und ihre Grenzen. In H.-G. Müller & M. Fürstenberg (Hrsg.), *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (S. 13–37). Frank & Timme.
<https://doi.org/10.26530/20.500.12657/104475>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Steinhoff, T., & Lehnen, K. (2025). Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor). *Leseräume*, 12(1), 1–13.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478.
<https://doi.org/10.2307/30036540>
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157–178.
<https://doi.org/10.2307/41410412>
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts:

- Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 63–79.
- Vogel-Lefèvre, T. (2025). *Teachers' Beliefs zum Einsatz digitaler Medien: Perspektiven von Studierenden, Lehrkräften und Seminarleitungen des Faches Deutsch*. kopaed.
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Interviewstudie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90889-2>
- Winkler, I., & Wieser, D. (2025). Fähigkeiten zur Erzähltextanalyse in Abhängigkeit vom Aufgabensupport: Eine Studie mit Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 5, 1–23.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2025.12112>
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Klett | Kallmeyer.

Interpretieren in einer postdigitalen Gesellschaft – Eine empirische Untersuchung von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch

Zusammenfassung

Die Studie untersucht auf empirischer Basis den Umgang Studierender mit LLM bei historisch kontextualisierenden Interpretationen, hier am Beispiel programmatischer Texte der Romantik. Zentral ist die Forschungsfrage, in welches Nähe-Distanz-Verhältnis Interpretierende zu den dargebotenen Texten – Novalis' Gedicht *Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren* und Schlegels Fragment *Progressive Universalpoesie* – sowie zum Output der KI treten. Der Beitrag stellt zudem grundlegende Überlegungen zur Fachlichkeit von generativer KI an.

Abstract

This study examines how students use LLMs when students are given the task of interpreting texts in a historically contextualizing manner. The central research question is: what relationships of proximity and distance do students reading texts such as Novalis's *Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren* and Schlegel's *Progressive Universalpoesie* establish towards those texts, as well as toward the AI's output? This article also offers fundamental reflections on the subject-matter knowledge and academic adequacy of generative AI.

1 Einleitung

Im Jahre 2020 bezeichnete Robin Schmidt die Gesellschaft als eine postdigitale. Darunter versteht er eine Gesellschaft, in welcher „der Unterschied zwischen digital und analog sich auflöst oder redundant wird, weil das einstmals neue Digitale bereits zu ihrer inhärenten Voraussetzung geworden ist“ (Schmidt, 2020, S. 57–58). Heute, fünf Jahre später, ist die Entwicklung weiter vorangeschritten und Digitalität hat sich u. a. in vielfältige schulische und hochschulische Wege

des Lehrens und Lernens eingeschrieben. Spätestens seit dem Erscheinen populärer Anwendungen mit Künstlicher Intelligenz (KI) wie ChatGPT, DeepSeek oder Claude ist davon auch das im Fokus dieses Beitrags stehende Interpretieren als zentrale Methode im literaturwissenschaftlichen Studium betroffen. Das wirft mehrere Fragen auf, z. B. nach der Interaktion eines interpretierenden Subjekts mit der KI oder auch der fachlichen Qualität von KI-Outputs sowie nach dem Umgang der Interpretierenden mit diesen Informationen. Hieran anschließend werden in diesem Beitrag die Ergebnisse einer explorativen Studie präsentiert: Untersucht wurde, wie Lehramtsstudierende der Universität Bielefeld Novalis' Gedicht *Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren* (1800) unter Einbezug eines zeitgenössischen Kontextes (Schlegels Ausführungen zur progressiven Universalpoesie) interpretieren, wenn sie dabei auf ChatGPT zurückgreifen dürfen.

2 Theoretischer Hintergrund der Studie

2.1 Interpretieren im postdigitalen Zeitalter

Was versteht man unter einer Interpretation? Nach Zabka können damit erstens „mentale und sprachliche Operationen [gemeint sein], die einem aus Zeichen bestehenden oder als zeichenhaft aufgefassten Gegenstand Bedeutungen zuweisen“ (Zabka, 2022, S. 1). Zweitens können mit diesem Begriff „zusammenhängende Produkte solcher Operationen, die textbetrachtender Art (z. B. Interpretationsaufsatz)“ (Zabka, 2022, S. 1) sind, bezeichnet werden. Diese Interpretationsprodukte, die in sich selbst und mit der Gesamtheit des Textes kohärent sein sollten (vgl. Zabka, 1999), enthalten meist analytische Elemente, d. h. Beschreibungen des Gegenstandes, die in „Kategorien eines Beschreibungsmodells für Texte, Filme usw. erfolg[en]“ (Zabka, 2022, S. 1). Zusammenfassend wird also festgehalten: Mit dem Terminus der Interpretation kann sowohl der *Prozess des Interpretierens* als auch das *Endprodukt* dieser Bedeutungszuweisung gemeint sein. Beide Aspekte des Interpretierens stehen im Fokus dieser Studie.

Sowohl der Prozess des Interpretierens als auch die Erstellung des Interpretationsprodukts basieren auf einer Text-Leser:innen-Interaktion, durch die das interpretatorische Ziel, „den Gegenstand Anderen

oder sich selbst verständlich zu machen“ (Zabka, 2022, S. 2), überhaupt erst eingelöst werden kann. Im Rahmen dieser Interaktion greift das interpretierende Subjekt auf Kontexte zurück und setzt diese zu der jeweils vorliegenden Literatur in Beziehung. Diese Kontexte können der aktuellen Lebenswelt des interpretierenden Subjekts entstammen und/oder dem historischen Kontext, in welchem der Text entstanden ist. Im letztgenannten Fall, der im Fokus der vorliegenden Studie steht, geht es darum, den literarischen Text als Diskursbeitrag in seinen sozio-kulturellen bzw. -geschichtlichen Kontexten zu deuten, um ihn so „besser oder anders verständlich“ (Kreft, 1982, S. 360) zu machen.

Zu interpretieren verlangt vom interpretierenden Subjekt, sich selbst aktiv in den Interpretationsprozess einzubringen, z. B. mit eigenen Fragen, Wertungen, Deutungshypothesen (vgl. Masanek, 2025). In diesem Sinne betont auch Robin Schmidt, dass Bildung im postdigitalen Zeitalter „als Bezug eines Menschen auf einen Stoff“ (2020, S. 6) zu verstehen ist. Auch beim Interpretieren geht es folglich grundlegend darum, das „konkrete, singuläre Verhältnis erfahrbar zu machen, das ein Mensch zu Fragen, Ideen und Gegenständen seines Interesses bildet“ (ebd.). So kann das interpretierende Subjekt bei der Interpretation von Lyrik, die im Mittelpunkt dieser Studie steht, nur durch einen individuellen Bezug zu einem vorliegenden Gedicht z. B. die Bedeutung der dort genutzten sprachlichen Mittel erfahren und erkennen (vgl. Spinner 2006, S. 9). Zugleich muss das interpretierende Subjekt seinen Blick aber ebenfalls auf den zu interpretierenden literarischen Text richten. Bei dieser genauen Textwahrnehmung geht es darum, in eine aktive und intensive Auseinandersetzung mit der literarischen Textvorlage bzw. mit den ggf. zur Verfügung gestellten (historischen) Kontextinformationen zu treten. Das bezieht sich sowohl auf die Form als auch den Inhalt von Literatur. *Keine* aktive Auseinandersetzung mit vorgelegter Literatur ist gegeben, wenn ein interpretierendes Subjekt den zu analysierenden Text nur ‚von außen‘ betrachtet. Das ist beispielsweise der Fall, wenn bekannte, deduktiv verfügbare Analysekatgorien (Metrum, Reim) an den Text angelegt und ‚abgearbeitet‘ werden, ohne auf die Spezifität des jeweiligen Textes einzugehen.

Zusammengefasst sei festgehalten, dass sich der Prozess des Interpretierens neben einer Nähe zum Text ebenso durch eine Nähe zum interpretierenden Subjekt auszeichnen sollte. Denn nur durch das Zusammenspiel zwischen einer intensiven Auseinandersetzung mit der je spezifischen Form sowie des Inhalts eines literarischen Textes *und* dem Aufbau eines konkreten, singulären Erlebnisses des interpretierenden Subjekts zu einem literarischen Text kann sich im Laufe der Interpretation ein Sinn konstituieren, „der die Lesenden betrifft“ (Zabka, 1999, S. 10). Damit sind Bedeutungszuweisungen gemeint, die einen Resonanzraum im interpretierenden Subjekt erzeugen. Dem entgegenstehen beispielsweise Interpretationen, die in einer formel- und floskelhaften Bedeutungszuschreibung eines zu interpretierenden Gegenstandes münden.

Magirus et al. (2024) verweisen darauf, dass diesem für die interpretative Leistung konstitutiven Wechselspiel zwischen Text und interpretierendem Subjekt mit dem Einsatz von KI noch ein weiteres Element hinzugefügt wird: Denn nun kann nicht nur die „Nähe oder Distanz der Lernenden zum Text oder zur eigenen Person, sondern auch die Nähe und Distanz zu einem von der KI generierten Output“ (Magirus et al., 2024, S. 15) betrachtet werden. Abschließend sei festgehalten, dass sich in dieser Studie Interpretationen in einem Viereck von (zwei zugrunde gelegten) Texten, dem interpretierenden Subjekt und der KI vollziehen (Abb. 1). Im Laufe dieses Beitrags wird dargestellt, welche Positionen von Nähe und Distanz die Studierenden beim Interpretieren mithilfe von ChatGPT einnehmen.

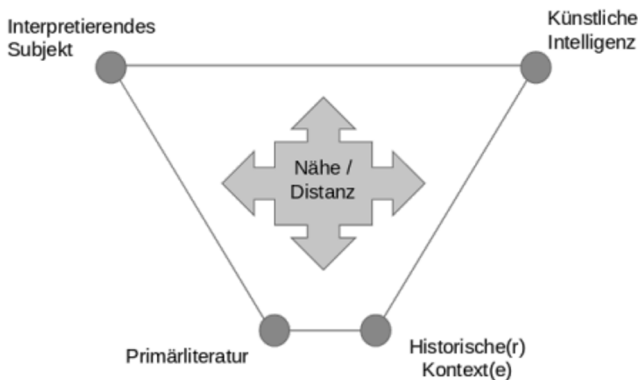


Abb. 1: Theoretischer Hintergrund dieser Studie

2.2 *Fachliches Wissen von Lehramtsstudierenden*

In einigen Konzepten zur Postdigitalität wird die Relevanz ‚eigenen‘ (fachlichen) Wissens (z. B. für Studierende) als nur gering eingeschätzt (vgl. Schmidt, 2020, S. 59). Argumentiert wird, dass durch den Zustand der Postdigitalität Informationen immer und überall zugänglich seien, sodass ‚eigenes‘ Wissen des Individuums seinen „Gebrauchswert“ (ebd.) verloren habe. Als diese Position im Jahre 2020 geäußert wurde, waren allerdings Large Language Models (LLM) wie ChatGPT, DeepSeek, Claude oder Gemini einer breiten Öffentlichkeit noch nicht bekannt und bei Weitem nicht derart entwickelt, wie dies heute der Fall ist. Insofern ist die Frage nach der Bedeutung des fachlichen Wissens von Lehramtsstudierenden im Kontext von Interpretation und KI gegenwärtig eine dringliche. Sie wird noch dringlicher mit Blick auf die vielfältigen deutschdidaktischen Studien der letzten Jahre, in denen auf der Grundlage empirischer Untersuchungen hervorgehoben wurde, dass Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch über ein sowohl schwaches deklaratives als auch geringes prozedurales Wissen verfügen (Masanek & Doll, 2024). So zeigten sich deutliche Lücken im (deklarativen) literaturwissenschaftlichen und besonders literaturgeschichtlichen Wissen der Studierenden (vgl. z. B. Bremerich-Vos et al., 2011). Beispielsweise waren den Studierenden zentrale Merkmale verschiedener Epochen unbekannt (Masanek & Doll, 2020). Um aber im Prozess des Interpretierens literarische Texte in Beziehung zu einem literargeschichtlichen Kontext zu setzen, ist dieses Wissen ausgesprochen hilfreich. Im Bereich des prozeduralen Wissens zeigten sich Probleme beim Textverstehen (Winkler & Seeber, 2020) sowie bei der Interpretation von Literatur (Magirius & Scherf, 2023). So identifizierten Magirius & Scherf (2023, S. 409) beim Interpretieren eine eher oberflächliche Auseinandersetzung mit Literatur. Gegenwärtig ist noch unklar, ob sich die oben angesprochenen Probleme mit der Verbreitung von LLM weiter verschärfen oder ob ChatGPT & Co. vielmehr eine sinnvolle Unterstützung im Umgang mit fachlichen Wissenslücken bieten können. Während z. B. Magirius et al. (2024) durchaus die Chance sehen, dass die „Erkenntnisprozesse (...) durch die Verwendung von KI bereichert werden“ (Magirius et al., 2024, S. 22; vgl. Führer & Nix, 2023), betonen Fürstenberg und Müller,

dass den „Produkten von GPTs [...] aktuell und auch in Zukunft inhaltlich nicht vertraut werden“ (2024, S. 5) könne. Denn während sprachliche Formen „von aktuellen Modellen in einer verblüffend adäquaten Weise repräsentiert“ (Fürstenberg & Müller, 2024, S. 5) werden, könnten von ChatGPT produzierte Fachinhalte „nie wahr, sondern allenfalls wahrscheinlich“ (ebd.) sein. Ein weiterer Fokus dieses Beitrags liegt somit auf dem Zusammenspiel des fachlichen Wissens der interpretierenden Subjekte und dem fachlichen, auf Algorithmen beruhenden Output der KI.

3 Methodik

3.1 Forschungsfragen

In dieser explorativen Studie sollen die zwei folgenden Forschungsfragen näher untersucht werden:

1. Wie konstruieren Lehramtsstudierende eine Interpretation im Zusammenspiel von literarischem Gegenstand, historischer Kontextinformation, ChatGPT und sich selbst als interpretierende Subjekte?
2. Welches Zusammenspiel zwischen dem fachlichen Informations-Output von ChatGPT und dem fachlichen Wissen der Studierenden ist dabei zu erkennen?

3.2 Stichprobe und Erhebungssetting

Dieser Untersuchung liegt eine Stichprobe zugrunde, die aus insgesamt 26 Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch besteht. Die Studierenden haben im Sommersemester 2025 an der Universität Bielefeld an einem literaturdidaktischen Masterseminar zum historischen und literaturgeschichtlichen Lernen durch Literatur teilgenommen. Für die vorliegende Untersuchung wurde diese Gesamtstichprobe in zwei Gruppen eingeteilt. Gruppe 1 ($N = 16$) erhielt die Aufgabe, ein Gedicht von Novalis unter Einbezug von Schlegels *Progressiver Universalpoesie* zu interpretieren. Dabei durften die Studierenden sich Unterstützung durch BIKI holen. Hierbei handelt es sich um das KI-Portal der Universität Bielefeld, das Nutzenden verschiedene LLM zur Verfügung stellt (u. a. Versionen von ChatGPT, Llama und DeepSeek), von denen ChatGPT 4o für die Versuchsanordnung

ausgewählt wurde. Gruppe 2 ($N = 10$) erhielt dieselbe Aufgabe, allerdings ohne die Unterstützungsmöglichkeit durch BIKI. Studierende beider Gruppen wurden also aufgefordert, eine Interpretation unter Einbezug eines historischen Kontextes anzufertigen. Die Aufgabe fungierte gleichzeitig als (unbenotete) Studienleistung, die während der Seminarzeit und im Seminarraum zu erledigen war.

3.3 Auswertung

Die Grundlage der folgenden Auswertung stellen die schriftlichen Interpretationen der Studierenden zu Novalis' Gedicht und die Chatprotokolle der Studierenden aus Gruppe 1 (mit BIKI) dar. Diese wurde folgendermaßen durchgeführt: Nach Abgabe markierte zunächst eine Hilfskraft im Material, welche Teile die Studierenden in ihren schriftlichen Interpretationen wortwörtlich (rote Markierung) bzw. paraphrasiert (gelbe Markierung) aus BIKI übernommen hatten. Auf dieser Basis wurden die Daten (Interpretationen und Chatprotokolle) hinsichtlich Forschungsfrage 1 qualitativ-typenbildend (Schreier, 2014) ausgewertet. Als leitende Merkmale für die Typenbildung richtete sich der Fokus zum einen auf die Art und den Grad der Nähe der Interpretationsprozesse und -produkte a) zum literarischen Gegenstand, b) zum vorgelegten historischen Kontext, c) zu sich selbst sowie d) zum KI-Output. Weiterhin wurden die Reaktionen der Studierenden gegenüber dem fachlichen Informationsoutput durch die KI (affirmierend? kritisch-reflexiv? teils-teils?) fokussiert sowie das von den Studierenden gegenüber der KI in den Prompts geäußerte fachliche (literaturwissenschaftliche) Wissen. Daran anschließend wurden in einem synoptisch-zusammenfassenden Verfahren die Chatprotokolle sowie die Interpretationsprodukte bezüglich Forschungsfrage 2 analysierend ausgewertet.

3.4 Das Erhebungsinstrument

Die Proband:innen erhielten das unten stehende Gedicht von Novalis, ergänzt durch folgende Information: „Dieses Gedicht stammt aus Novalis' unvollendetem Roman *Heinrich von Ofterdingen*, der 1802 posthum veröffentlicht wurde.“

Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren
Sind Schlüssel aller Kreaturen,
Wenn die, so singen oder küssen,
Mehr als die Tiefgelehrten wissen,
Wenn sich die Welt ins freie Leben
Und in die Welt wird zurück begeben,
Wenn dann sich wieder Licht und Schatten
Zu echter Klarheit werden gatten,
Und man in Märchen und Gedichten
Erkennt die ewgen Weltgeschichten,
Dann fliegt vor Einem geheimen Wort
Das ganze verkehrte Wesen fort.

Als historische Kontextinformation wurde den Studierenden Schlegels *Progressive Universalpoesie* (s. u.) vorgelegt, zusammen mit folgender Aufgabe: „Interpretieren Sie das vorliegende Gedicht unter Einbezug von Schlegels *progressiver Universalpoesie* (s. beiliegenden Textauszug)! Sie dürfen sich dabei Unterstützung von BIKI holen!“ Anschließend sollte der Chatverlauf mit der Seminarleitung geteilt und die Interpretation an die Seminarleitung gemailt werden. All diese Informationen erhielten die Studierenden schriftlich in Form einer in Moodle hochgeladenen Datei.

Schlegels im 116. Athenäums-Fragment veröffentlichte Ausführungen zur progressiven Universalpoesie (Schlegel, [1798] 2009, S. 79–80) wurden ausgewählt, weil sie in zeitlicher Nähe zum Erscheinungsdatum des Novalis-Gedichts (1800) liegen. Zudem weisen sie zahlreiche inhaltliche sowie formale Bezüge zu dem Gedicht auf und ermöglichen den Studierenden ein In-Beziehung-Setzen von Text und Kontext. So bestimmt Friedrich Schlegel (2009) in seinem Fragment die romantische Poesie als eine progressive Universalpoesie. Diese zeichnet sich u. a. durch folgende Merkmale aus, die sich ebenfalls in Novalis’ Gedicht thematisiert bzw. realisiert finden:

- Vormals Getrenntes (unterschiedliche Gattungen, Poesie, Philosophie und Rhetorik, Kunstpoesie und Naturpoesie, Leben und Kunst) kann durch die progressive Universalpoesie wieder vereinigt werden (Schlegel, 2009, S. 79). In Novalis’ Gedicht zeigen sich hierzu neben inhaltlichen Ausfüh-

rungen Grenzüberschreitungen auf formaler Ebene. So wird dem Gedicht beispielsweise durch das meist jambische Metrum und den durchgängigen Paarreim eine Liedhaftigkeit verliehen; zudem stellt die Platzierung des Gedichts innerhalb eines Romanfragments eine ‚Vereinigung von Gattungen‘ dar.

- Bei der progressiven Universalpoesie handelt es sich nach Schlegel um eine universell-allgemeingültige, fortschrittliche Poesie, die sich immer in Bewegung befindet und voranschreitet, aber niemals fertig, niemals abgeschlossen sein wird: „Die romantische Dichtart ist noch im Werden; ja, das ist ihr eigentliches Wesen, dass sie ewig nur werden, nie vollends sein kann“ (Schlegel, 2009, S. 80). Diese konstitutive Suchbewegung zeigt sich in der von Schlegel gewählten Sprache, die wenig festschreibt, sondern Gesagtes andeutet, metaphorisch beschreibt und grundlegend eine suchend-tastende Bewegung vollzieht. Bei Novalis zeigt sich diese Bewegung ebenfalls, z. B. durch das Konditionalgefüge, das sich durch das Gedicht zieht. Diese Wenn-Dann-Konstruktion verleiht dem Gedicht sowohl einen futuristischen als auch hypothetisch-unbestimmten Charakter.
- Eine progressive Universalpoesie kann sich immer nur in einem reflexiven Dazwischen verorten: „[F]rei von allem realen und idealen Interesse [kann die romantische Poesie] auf den Flügeln der poetischen Reflexion in der Mitte schweben, diese Reflexion immer wieder potenzieren und wie in einer endlosen Reihe von Spiegeln vervielfachen“ (Schlegel, 2009, S. 80). Durch die Kontextualisierung von Novalis’ Gedicht mit Schlegels progressiver Universalpoesie wird das Gedicht erkennbar als Ausdruck, Realisierung und Bestätigung der progressiven Universalpoesie, d. h. als ein sowohl auf inhaltlicher wie auch sprachlicher Ebene reflexives Zeugnis romantischer Literaturtheorie: Beide – Gedicht und philosophischer Text – spiegeln sich gegenseitig und schweben damit auf den „Flügeln der poetischen Reflexion“ (Schlegel, 2009, S. 80).

Von den Proband:innen wird erwartet, dass sie im Prozess der Interpretation (ersichtlich durch den Chatverlauf) sowie im Produkt des Interpretierens eine genaue Textwahrnehmung des Novalis-Gedichts und des Schlegel-Textes zu erkennen geben. Diese sollte sich im besten Fall auf Inhalte und Formen beider Texte und auf einzelne Aspekte des oben dargestellten Verhältnisses beziehen. Zudem wird erwartet, dass sich sowohl im Interpretationsprozess als auch im Endprodukt die Erfahrung eines konkreten, singulären Erlebnisses des interpretierenden Subjekts mit beiden Texten zeigt (z. B. durch eigene Fragen und Wertungen zu ausgewählten Textstellen, selbst formulierte Deutungshypothesen, einer subjektiv beschriebenen Wirkung des Gedichts). Ziel ist somit die Konstituierung eines historisch kontextualisierten Sinns, der einen Resonanzraum im interpretierenden Subjekt findet.

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse zu Forschungsfrage 1

In Forschungsfrage 1 wurde untersucht, wie Lehramtsstudierende eine schriftliche Interpretation im Zusammenspiel von Novalis' Gedicht, Schlegels Fragment zur progressiven Universalpoesie, Chat-GPT und sich selbst als interpretierende Subjekte konstruieren. Die Auswertung der vorliegenden 16 Studienleistungen zeigte, dass sich die Studierenden insgesamt drei unterschiedlichen Typen (Gruppen) zuordnen lassen.

Gruppe 1: Konstruktion einer Interpretation aus dem Zusammenspiel zwischen Subjekt und KI

In dieser Gruppe sind die Studienleistungen von insgesamt sieben Studierenden (Studienleistung 3, 5, 8, 9, 12, 17, 14) versammelt. Sie alle teilen die Gemeinsamkeit, dass das von BIKI jeweils ausgegebene Textprodukt wortwörtlich oder leicht paraphrasiert als ‚eigenes‘ Interpretationsprodukt übernommen wird. Insofern hat vermutlich *keine* aktive Auseinandersetzung des jeweils interpretierenden Subjekts mit den vorgelegten Texten und auch keine Prüfung der fachlichen Qualität des KI-Outputs durch die Studierenden stattgefunden. Vielmehr ist anzunehmen, dass die Studierenden „den Deutungen der

KI unhinterfragt und unkritisch (sozusagen ‚blind‘) Glauben [schenken], unabhängig von deren (Kon-)Textangemessenheit“ (Magirius & Scherf, 2023, S. 411). Das deutet auf eine nicht nur text-, sondern auch selbstferne Auseinandersetzung mit dem Gedicht und dem Schlegel-Text hin. Fachliches Wissen der Studierenden dieser Gruppe gibt sich dementsprechend nur in den Prompts zu erkennen. In diesen zeigt sich zudem, dass die Studierenden dem Chatbot Fragen zum Aufbau einer Gedichtinterpretation stellen sowie zu einzelnen Aspekten, die in dieser behandelt werden sollen. Neben diesen Fragen nach deklarativem Wissen wird ChatGPT darüber hinaus auch aufgefordert, Prozeduren zu übernehmen, die eigentlich das Subjekt zum Erstellen des Interpretationsprodukts übernehmen sollte: Der Chatbot soll die benötigte Interpretation mit Einleitung, Hauptteil und Schluss schreiben bzw. die sprachlichen Mittel und evtl. noch das Reimschema und das Metrum des Gedichts analysieren. Die Studierenden in dieser Gruppe tauchen folglich *nicht* in die Texte ein und arbeiten auch nicht deren Besonderheiten bzw. eigene Bedeutungspotenziale heraus.

Die Anzahl der Prompts, die die Studierenden dieser Gruppe während des Interpretationsprozesses formulieren, variiert. Mehrere Studierende verfassen nur einen einzigen Prompt. Dazu wird in der Regel die als Studienleistung gestellte Aufgabe samt Novalis-Gedicht in die KI eingespeist und das ausgeworfene Produkt unhinterfragt als Studienleistung übernommen (z. B. stammt in Studienleistung 5 kein einziger Satz vom interpretierenden Subjekt selbst). In anderen Studienleistungen folgt die Übernahme des KI-Outputs erst nach mehreren Prompts: In Studienleistung 12 wird im ersten Schritt nach der Interpretation des Gedichts gefragt und erst in einem zweiten Schritt erhält der Chatbot die Aufforderung, Schlegels *Progressive Universalpoesie* einzubeziehen; dann folgt Prompt drei mit der Bitte nach einer „zusammenhängende[n] Gedichtsinterpretation“, die anschließend als Studienleistung übernommen wird. Ggf. wird der Chatbot im Weiteren noch aufgefordert, das Interpretationsprodukt sprachlich zu glätten (Prompt in Studienleistung 8: „Redundanzen vermeiden, entweder streichen oder andere Ausdrücke“) oder einzelne Teile zu ergänzen (Prompt in Studienleistung 12: „Kannst du mir noch ein

Fazit zu der Gedichtinterpretation schreiben?“). Wenn inhaltliche Nachfragen durch die Studierenden gestellt werden, beziehen sie sich auf Aussagen von ChatGPT, die den Studierenden mit Blick auf das Interpretationsprodukt erläuterungsbedürftig erscheinen:

Es verkörpert Schlegels Vision einer progressiven Universalpoesie, die die Grenzen zwischen diesen Disziplinen überwindet, um eine tiefere und wahrhaftigere Verbindung zur Welt zu schaffen‘ – Kannst du den Aspekt der progressiven Universalpoesie noch einmal durch eine gezielte Ausformulierung von Schlegels Ansatz ersetzen bzw. ergänzen? (Prompt in Studienleistung 14).

Erkennbar ist, dass sich die Konstruktion einer Interpretation aus der Nähe zwischen Subjekt und KI speist: Es ist die durch die KI generierte Interpretation, die (manchmal) eine intensive Betrachtung erfährt, nicht aber das Novalis-Gedicht oder Schlegels *Progressive Universalpoesie*. Parallel zu dieser gegenstandsfernen Interpretation zeigt sich eine ebenfalls selbstferne Auseinandersetzung mit den vorgelegten Texten: Eigene Fragen zu den Primärtexten, eigene Deutungs-ideen, Wertungen etc. lassen sich weder in den Prompts noch in den Interpretationsprodukten finden. Damit scheint keine Generierung eines Sinns stattgefunden zu haben, der die Lesenden wirklich betrifft.

Gruppe 2: Konstruktionen einer Interpretation durch das Zusammenspiel zwischen Subjekt und Novalis-Gedicht

Diese Gruppe beinhaltet die schriftlichen Interpretationsprodukte von insgesamt vier Studierenden (Studienleistung 1, 6, 7, 11). In ihr sammeln sich Interpretationen, die das Ergebnis einer genauen und aktiven Auseinandersetzung zwischen dem interpretierenden Subjekt mit dem Gedicht von Novalis darstellen: Im Fokus der Interpretation stehen konkrete Textstellen, die von den Studierenden als wichtig erachtet werden (z. B. das geheime Wort in Studienleistung 6). Zudem stehen bei Studierenden aus dieser Gruppe ihre eigenen Interpretationsideen und Deutungshypothesen im Fokus. Dadurch gelingt die Konstituierung eines Sinns, der die Lesenden betrifft. Das zeigt sich beispielsweise in Studienleistung 7, in der eine ‚eigene‘, das Gedicht aktualisierende Deutung zu erkennen ist:

Das Motiv des Gedichts ist in den Grenzen der rationalen und mathematischen Welterklärung zu verorten. Sie sind es, die Menschen (Figuren) arm oder reich werden lassen und dadurch Gesellschaftsdomänen produzieren. Menschen, die durch die Zahlen (Gelder und Güter) reich geworden sind, nehmen auch an Macht zu, weshalb sie als der Schlüssel aller Kreaturen bezeichnet werden. (Studienleistung 7)

Während des Interpretationsprozesses wird der Chatbot für das Erfragen von Hintergrundwissen genutzt. Typisch hierfür erscheint die in Studienleistung 7 geäußerte Frage: „Was ist romantische Poesie und was sind ihre Kernmerkmale?“. Diese Studierenden übernehmen jedoch nicht alle Informationen, die ihnen die KI liefert, sondern sie nutzen diejenigen, die zu ihrer bereits eingeschlagenen Interpretationsrichtung passen. So nennt ChatGPT in Studienleistung 1 beispielsweise als Kernmerkmale romantischer Poesie „historische und exotische Motive“ (Chatprotokoll) ebenso wie eine „Ablehnung des Rationalismus“ (Chatprotokoll). Die Verfasserin von Studienleistung 1 nimmt nur das letztgenannte Merkmal in ihre Interpretation auf. Der inhaltlich eigenständige und kritisch-reflexive Umgang mit den von der KI gelieferten Daten zeigt sich auch daran, dass Studierende aus dieser Gruppe Informationen des Chatbots z. T. widersprechen: So kommentiert der Verfasser von Studienleistung 7 die KI-Behauptung, dass in Novalis' Gedicht kein Reimschema vorliegt mit „Das stimmt nicht“ (Prompt in Studienleistung 7) und wiederholt nach einer erneut falschen Behauptung von ChatGPT: „Es gibt ein Reimschema“ (Chatprotokoll). Hier zeigt sich also eine aktive, textnahe Auseinandersetzung der Interpretierenden mit dem vorliegenden literarischen Text.

Die Konstruktion einer Interpretation ergibt sich in dieser Gruppe folglich bevorzugt aus einer Nähe zwischen dem Novalis-Gedicht und dem interpretierenden Subjekt, während der KI-Output in den Hintergrund rückt. Ähnlich distanziert wird allerdings auch mit dem Schlegel-Text umgegangen. So wird die KI in drei Studienleistungen um eine Zusammenfassung dieses Textes gebeten, die dann in sehr reduzierter (und ausgewählter) Form in das jeweilige Interpretationsprodukt aufgenommen wird. In Studienleistung 6 ist z. B. lesbar: „Eine Verknüpfung zu Friedrich Schlegels Universalpoesie kann

folgendermaßen hergestellt werden: das Ziel dieser Poesie ist es, alle Bereiche des menschlichen Wissens und Erlebens zu integrieren und dadurch eine universelle Verbindung zu schaffen.“ Nur Studienleistung 11 stellt eine Ausnahme dar: Hier wird der Schlegel-Auszug ohne Rückgriff auf die KI direkt zitiert und fachlich korrekt ins Fazit eingebaut:

Vor diesem Hintergrund und unter Zuhilfenahme von Schlegels *Progressive Universalpoesie* kann man das Gedicht als programmatisches Werk für die Epoche der (Früh)-Romantik lesen, da es theoretische Aspekte aus Schlegels Universalpoesie im poetischen Text aufnimmt und, wie Schlegel es sagt, ‚spiegelt‘ (Schlegel, 2009, S. 80, 3–6). In diesem Spiegel verbindet Novalis Bildung und Kunst und greift damit die von Schlegel postulierte Aufgabe der romantischen Poesie, ‚der höchsten und der allseitigsten Bildung fähig‘ zu sein (Schlegel, 2009, S. 80, 5–6).

Gruppe 3: Konstruktion einer Interpretation durch das Zusammenspiel zwischen Subjekt, KI und Novalis-Gedicht

In Gruppe 3, die insgesamt 5 Studienleistungen umfasst (Studienleistung 2, 4, 10, 13, 15), versammeln sich Interpretationsprodukte, die ein Zusammenspiel inhaltlicher Übernahmen aus ChatGPT mit eigenen Analyse- und Interpretationsansätzen zu erkennen geben. So werden Teile des Interpretationsprodukts (z. B. Inhaltsangabe, Zusammenfassung von Schlegel) oder auch Formulierungshilfen bei ChatGPT zwar erfragt, aber mit eigenen Interpretationsideen verwoben. ChatGPTs Aussagen werden dabei entweder wortwörtlich, inhaltlich korrigiert/relativiert oder erweitert übernommen. So endet z. B. in Studienleistung 2 die ChatGPT-Inhaltsangabe des Gedichts bei Vers 8. Die Studierende übernimmt diese Inhaltsangabe weitestgehend, fasst dann den Gedichtinhalt allerdings bis Vers 12 eigenständig zusammen. Zugleich ignoriert sie die fehlerhafte Angabe von ChatGPT, dass das Gedicht aus einem Kreuzreim besteht und behauptet in ihrer Interpretation stattdessen, fachlich korrekt, die Existenz eines Paarreims. Während ChatGPT eine „Tendenz zu jambischen Versen“ konstatiert, spricht die Verfasserin, fachlich ebenfalls korrekt, von einem „jambische[n] Metrum“ (Studienleistung 1). Zudem wird ChatGPT von einigen Studierenden aus dieser Gruppe auf

fachliche Fehler hingewiesen (z. B. in Studienleistung 2 darauf, dass das Gedicht keine zwei Strophen habe).

Anders als in Gruppe 1 und 2 wird ChatGPT in Gruppe 3 als Dialogpartner genutzt, mit dem auf Basis eigener Interpretationsideen ein gesprächsförmiger Austausch stattfindet. So heißt es in einem Prompt:

Wie würdest du das geheime Wort am Ende des Gedichts auffassen? Ist hier ein einzelnes Wort wie z. B. Liebe, Romantik oder Poesie gemeint oder verbirgt sich dahinter etwas abstrakteres oder aber eine Leerstelle, die durch mehrere Dinge zu füllen sein könnte? (Prompt in Studienleistung 13).

Die für diese Gruppe dominante Nähe zwischen Subjekt, KI und Novalis-Gedicht zeigt sich auch darin, dass Ausgaben von ChatGPT mit eigenen Deutungshypothesen verknüpft werden. Aus dieser Konstituierung eines Sinns, der die Lesenden betrifft, können sich allerdings auch fragliche Interpretationsansätze wie der folgende ergeben:

Dieses Ziel versucht die progressive Universalpoesie zu erreichen, indem sie versucht die Grenzen zwischen Realität und Fantasie aufzuheben. Novalis' Gedicht im Gegensatz, versucht diese voneinander zu trennen und nennt die Gelehrten ‚verkehrte Wesen‘. (Studienleistung 2)

Aber auch in dieser Gruppe rückt Schlegels progressive Universalpoesie meist nur vermittelt über eine von ChatGPT erfragte Zusammenfassung in den Fokus.

4.2 Ergebnisse zur Forschungsfrage 2: Fachlichkeit von ChatGPT

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf das Zusammenspiel zwischen dem fachlichen Wissen der Studierenden und dem fachlichen Output der eingesetzten KI. Um diese Frage beantworten zu können, wird zunächst der fachliche Output von ChatGPT (Chatprotokolle) näher betrachtet. Dazu muss erstens festgehalten werden, dass es sich nicht vorhersagen lässt, ob ChatGPT korrekte oder falsche fachliche (literaturwissenschaftliche) Informationen liefert. Denn schon innerhalb eines einzigen Chatverlaufs kann Widersprüchliches formuliert werden. So ist im Chatprotokoll der Studienleistung 2 zunächst von Kreuzreimen im Novalis-Gedicht die Rede, während wenig später

und dann fachlich korrekt von Paarreimen gesprochen wird. Zweitens hat sich gezeigt, dass die KI zahlreiche fachliche Fehler produziert, so etwa im basalen Bereich der Lyrik-Interpretation (z. B. in der Verwechslung von Metrum und Rhythmus: „der vierhebige Rhythmus“, Studienleistung 9; in falschen Angaben zum Reimschema, s. Studienleistung 7). Weitere grobe fachliche Fehler zeigen sich zudem in einigen Zusammenfassungen von Schlegels *Progressiver Universalpoesie*:

Friedrich Schlegels Konzept der „progressiven Universalpoesie“ ist ein zentraler Bestandteil der Frühromantik. In seiner Definition strebt die Universalpoesie danach, verschiedene literarische Gattungen und Kunstformen zu verbinden und die Grenzen zwischen Kunst und Leben aufzulösen. Sie ist als ein dynamischer Prozess zu verstehen, der nie abgeschlossen ist und stets offen für neue Einflüsse bleibt. Diese Poesie soll nicht nur unterhalten, sondern auch philosophische, wissenschaftliche und gesellschaftliche Aspekte integrieren. Schlegel betonte die Wichtigkeit der Ironie und der Selbstreflexion innerhalb der Universalpoesie, wodurch sie sich ständig weiterentwickeln kann. (Chatprotokoll in Studienleistung 7)

Neben einigen fachlich korrekten Hinweisen (z. B. zur Verbindung von Gattungen) ist der Hinweis darauf, dass romantische Kunst unterhalten solle, falsch, denn das romantische Autonomiepostulat der Kunst findet keine Beachtung. Der abschließende Verweis auf die Wichtigkeit von Ironie und Selbstreflexion ist korrekt, allerdings handelt es sich hier um theoretisch stark aufgeladene, hochkomplexe Konzepte, deren historische Bedeutung in der dargebotenen Verkürzung kaum verstanden werden kann, zumal die KI an anderer Stelle unzulässig aktualisiert: „Obwohl Novalis’ Gedicht eher ernsthaft und weniger ironisch wirkt als andere romantische Werke (...)“ (Studienleistung 9). ChatGPT greift hier nicht auf den romantischen Ironie-Begriff zurück (dieser hat viel mit Ambivalenzen zu tun, aber nichts mit fehlender Ernsthaftigkeit¹), sondern auf eine gegenwärtig-umgangssprachliche Definition. Wie sich in diesem Beispiel schon

1 „Romantische Ironie bezeichnet [...] keine spezifische Aussage, sondern das Verhältnis der Schweben oder der Verschiebung zwischen Aussagen in einer Darstellungsform, die poetisch-assoziative Bildlichkeit mit philosophischer Diskursivität verbindet“ (Kremer, 2007, S. 94).

andeutet, präsentiert der Chatbot drittens hochkomplexe Konzepte fachlich stark vereinfacht. Das betrifft u. a. die von der KI präsentierten Epochenkonzepte, die – vergleichbar mit schulischen Überblickstexten – auf wenige Begriffe reduziert und Epochen als feststehende Entitäten präsentieren. Damit fällt der Output von ChatGPT deutlich hinter gängiges literaturwissenschaftliches Wissen zurück. Schmidts These, dass in einer postdigitalen Welt „grundsätzlich alle ‚hier und jetzt‘ Zugriff auf das ganze Wissen haben“ (Schmidt, 2020, S. 60), muss deshalb relativiert werden: Zwar ist ein allgegenwärtiger Zugriff auf Informationen grundsätzlich gegeben, diese unterliegen aber zunehmend der großen Gefahr, fehlerhaft, stark vereinfacht und widersprüchlich zu sein.

Zu bemerken ist viertens noch ein weiterer Aspekt. In seinen Ausführungen bleibt der Chatbot häufig ausgesprochen unbestimmt und allgemein. Weil die KI als ‚Technologie der Oberfläche‘ (vgl. Krämer & Grünewald, 2024) eher „generische als individuelle Deutungen“ (Magirius et al., 2024, S. 20) liefert, lassen sich vom Chatbot vorgeschlagene Interpretationen manchmal auch auf andere Texte der Romantik anwenden. Hier zeigt sich erneut, dass KI technologisch nicht in der Lage ist, Wissen zu produzieren: Sie kann nicht denken, geschweige denn ‚eigene‘ Gedanken formulieren. Vielmehr fügt sie immer bereits vorhandene Informationen nach bestimmten algorithmischen Parametern – und zugegebenermaßen auf beeindruckende Weise – aneinander. Durch KI findet dementsprechend eine Bewegung hin zur „Hegemonie des informatisierbaren Wissens“ (Schmidt, 2020, S. 59) statt: „Nur solches Wissen, das sich in ‚Informationsquantitäten‘ übersetzen lässt, kann künftig Teil des Diskurses sein“ (ebd.).

Problematisch werden die Begrenzungen von ChatGPT & Co allerdings erst dadurch, dass mit diesen Programmen in den Augen vieler Studierender Versprechungen einhergehen, welche die KI schlichtweg nicht einlösen *kann*. Denn, wie es scheint, sind nicht wenige Studierende dem naiven Glauben verhaftet, dass die KI menschliches Wissen reproduzieren kann und dass sie deshalb auch in der Lage ist, Lücken bzw. Unsicherheiten im ‚eigenen‘ fachlichen Wissen der Studierenden auszufüllen. Hierfür spricht das Verhalten

einer Studentin in Studienleistung 1: Sie bittet den Chatbot, ihr existierende Metren zu nennen und an Beispielen zu erklären. Diese Studentin scheint also über ein nur schemenhaftes lyrisches Grundwissen zu verfügen – und dieses Wissen trifft auf einen KI-Output, der ebenfalls anfällig für fachliche Fehler ist. Allerdings gibt es auch Studierende, die dem KI-Auswurf gegenüber deutlich kritischer eingestellt zu sein scheinen. So übernehmen mehrere Proband:innen die von ChatGPT gemachten fachlichen Fehler im Bereich Reimschema, Metrum und z. T. auch der sprachlichen Mittel nicht in das fertige Interpretationsprodukt. Außerdem widersprechen einige (nicht alle!) Studierende ChatGPTs Angaben zum Reim, zur Strophenanzahl, zur Verwechslung von Metrum und Rhythmus explizit. Warum aber greifen diese Studierenden, die offenbar über fachliches Wissen verfügen, überhaupt auf den Chatbot zurück? Denkbar ist, dass einige Studierende sich aus Unsicherheit lieber eine Rückversicherung oder eine Anregung bei dem Chatbot holen wollen, obwohl sie diese Fragen – vielleicht – auch selbst beantworten könnten.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Wie nun interpretieren Lehramtsstudierende im Zusammenspiel von literarischem Gegenstand, historischer Kontextinformation, ChatGPT und sich selbst als interpretierende Subjekte? Festzuhalten ist, dass die hier untersuchten Studierenden ChatGPT sowohl im Prozess der Bedeutungsgebung (Interpretation) als auch zur Fertigstellung des Interpretationsproduktes nutzten. Dabei vollzieht sich das Zusammenspiel der o. g. Komponenten bei verschiedenen Studierenden in einer durchaus heterogenen Art und Weise. So variiert nicht nur der Grad der Text- und Selbstnähe einzelner Studierender beim Interpretieren im historischen Kontext, sondern auch ihr Umgang mit der KI. Die Heterogenität bezieht sich dabei auf die Intensität der Nutzung, den Umfang der Übernahmen sowie den Grad des kritisch-reflexiven Hinterfragens des Chatbots. Insofern ist es deutlich zu pauschal, über *die* KI-Nutzung durch Lehramtsstudierende beim Interpretieren zu sprechen. Zudem muss festgehalten werden: Die Nutzung von ChatGPT kann eine eigene, aktive Auseinandersetzung

mit Literatur durch die Studierenden verhindern, muss es aber nicht zwangsläufig.

Hinsichtlich des Interpretierens im historischen Kontext war gruppenübergreifend erkennbar, dass die Studierenden die KI in der Regel um eine Zusammenfassung von Schlegels *Progressiver Universalpoesie* bitten. Die Mehrheit der Studierenden dürfte Schlegel also selbst nicht gelesen oder zumindest nicht verstanden haben, was ja durchaus in der Programmatik des Fragments begründet liegt. Auf der Suche nach den Gründen ist es somit denkbar, dass der Schlegel-Text die Studierenden verunsichert hat und sie sich durch eine von ChatGPT gegebene Zusammenfassung eine Vereindeutigung und mehr Handhabbarkeit dieses schwierigen Textes versprochen haben könnten. Vielleicht aber hatten die Studierenden in dieser konkreten Situation mit diesem konkreten Text auch schlichtweg keine Lust auf ein ‚deep reading‘ von Schlegels Text oder die Aufgabe, drei Texte zueinander in Beziehung zu setzen, hat die Kompetenzen vieler Studierender im Bereich Leseverstehen und/oder Interpretation schlichtweg überfordert.

Gezeigt hat sich weiterhin, dass ästhetisch-formale Konstruktionsprinzipien sowohl im Prozess des Interpretierens als auch im Interpretationsprodukt sowohl von den Studierenden als auch von der KI vernachlässigt werden (vgl. Führer & Nix, 2023). Auf die spezifisch literarisch-romantische Form von Schlegels Fragment ist weder die KI noch ein interpretierendes Subjekt eingegangen. Zudem hat sich ChatGPT nur einmal auf die Wenn-Dann-Konstruktion des Novalis-Gedichts (Chatprotokoll in Studienleistung 4) bezogen und nur in einer Studienleistung (11) wird auf dieses Phänomen eingegangen. Beachten Studierende die Form des Gedichts überhaupt, so beziehen sie sich fast ausschließlich auf ihnen bekannte, grundlegende Aspekte wie Reim und Metrum. Eine induktive Herausarbeitung der ästhetischen Konstruktionsprinzipien des Novalis-Gedichts findet also fast gar nicht statt. Und auch die Analyse der Wirkungsweise weiterer ästhetischer Strukturen bleibt merkwürdig hohl, wenn Studierende diese – statt sie selbst im Gedicht zu erkunden – bei ChatGPT erfragen. „Welche Emotionen etc. werden durch das Metrum im Gedicht erzeugt?“, so die Verfasserin von Studienleistung 9, um wenig

später zu ergänzen: „Beziehe auch das Reimschema (Paarreim) mit ein und verbinde es mit dem Metrum. Welche Emotionen und Stimmungen werden im Zusammenspiel in dem Gedicht erzeugt?“ (Prompt in Studienleistung 9). Die sich anschließende unhinterfragte Übernahme der Antwort von ChatGPT in das Interpretationsprodukt macht deutlich, dass der Formulierung einer entsubjektivierten Variante der Vorzug vor einer Formulierung der subjektiv erfahrenen Wirkung gegeben wird. Damit einher geht die Übernahme einer formel- und floskelhaften Wirkungsbeschreibung, der zwar wenig widersprochen werden kann, deren stark verallgemeinerter Charakter aber auch jede echte Resonanzerfahrung im Umgang mit Literatur vermissen lässt: „Der fließende und harmonische Rhythmus des Jambus schafft eine ruhige und ausgeglichene Stimmung im Gedicht, während der regelmäßige Wechsel von unbetonten und betonten Silben ein Gefühl der Vorwärtsbewegung und Dynamik vermittelt“ (Chatprotokoll in Studienleistung 9).

Worin mögen die Gründe für die bei mehreren Studierenden zu beobachtenden selbstfernen Interpretationen liegen? Ein Grund kann im Setting der Studie sowie in den institutionellen Bedingungen universitärer Interpretationshandlungen vermutet werden. So ist es denkbar, dass die Studierenden – wie auch einige literaturwissenschaftlich Lehrende – eine „distanzierte, reflektierte Haltung gegenüber dem Text“ (Pollack, 2020, S. 32) für eine notwendige wissenschaftliche Grundhaltung bei der Interpretation halten. Wie literaturwissenschaftlich Lehrende könnten auch sie, die Studierenden, eine „Verstrickung mit dem Text“ als „Gegenhorizont einer literaturwissenschaftlichen Lektüre“ (Pollack, 2020, S. 31) ansehen. Möglicherweise haben Studierende also Sinnhorizonte, die sie selbst betreffen würden, vermieden, weil ihnen diese Option an der Universität und speziell mit Blick auf die abzugebende Studienleistung nicht angemessen erschien. Mit diesem kritischen Rückblick auf die vorliegende Studie sind zugleich ihre Limitationen benannt.

Bezüglich der Forschungsfrage 2 hat sich gezeigt, dass gerade das Zusammenspiel zwischen dem aus fachlicher Sicht häufig fraglichen Output des Chatbots und dem fachlich unsicheren interpretierenden Subjekt als problematisch zu bewerten ist. Deshalb stellen wir die

weiter zu überprüfende These auf, dass die Nutzung von Chatbots das Problem der Fachlichkeit im Lehramtsstudium weiter verschärft. Aus den genannten Gründen sehen wir außerdem die von Magirius & Scherf als Chance betrachtete Möglichkeit, mit dem Chatbot Dialoge zu führen (2023, S. 410), eher kritisch. Denn um das zielführend durchführen zu können, müssten die Studierenden die von der KI präsentierten komplexen und z. T. fehlerhaften fachlichen Inhalte durch eine Vielzahl von (zielführenden) Prompts entschlüsseln bzw. fachliche Fehler und Widersprüche überhaupt erst erkennen können. Auch müssten die Studierenden die von ChatGPT angebotenen Deutungen auf ihre Plausibilität für den jeweils vorliegenden Text prüfen können. Ein Dialog mit der KI eignet sich also nur für fortgeschrittene Interpret:innen, die Sicherheit im Umgang mit Literatur und ihrer Deutung gewonnen haben und Deutungen bzw. durch die KI präsentierte Informationen kritisch prüfen können. Diese fachliche Sattelfestigkeit ist bei der Mehrheit der Masterstudierenden, die im Fokus dieser Studie standen, nicht gegeben. Insofern benötigen Studierende unseres Erachtens nicht in erster Linie Hilfe, „um das Potenzial von Chatbots für dialogische Interaktionen in professionellen Anforderungssituationen ausschöpfen zu lernen“ (Magirius & Scherf, 2023, S. 414), sondern vor allem Unterstützung beim Ausbau ihrer prozeduralen Analyse- und Interpretationsfähigkeiten. Und hierfür ist ‚eigenes‘ deklaratives, fachliches Wissen, das selbst erworben, kritisch durchdacht und hinterfragt wurde, zentral. In diesem Sinne möchten wir mit Robin Schmidts Vision von Bildung in der postdigitalen Gesellschaft abschließen: Diese, die durch eine „Omnipräsenz von schnellen Antworten und einer allgemeinen Verfügbarkeit von deklarativem Wissen“ gekennzeichnet ist, sollte sich „weniger durch die Fähigkeit zur Antwort [auszeichnen] als durch die Fähigkeit zur Frage“ (Schmidt, 2020, S. 63). Mit Blick auf das historisch kontextualisierte Interpretieren mit ChatGPT wäre durch die Einnahme einer fragenden Grundhaltung, die Interesse für Text und Kontext sowie die Wirkung desselben auf das eigene Selbst ausdrückt, schon viel gewonnen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Novalis (2016). *Heinrich von Ofterdingen*. Reclam.

Sekundärliteratur

- BIKI, & OpenAI. (2024). ChatGPT (4o) [Large Language Model].
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H., & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K., & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 47–76). Waxmann.
- Fürstenberg, M., & Müller, H.-G. (2024). KI im Deutschunterricht. Funktionsprinzipien und kompetenzbezogene Einsatzmodelle. *Der Deutschunterricht*, 76(5), 2–13.
- Führer, C., & Nix, D. (2023). Anschlusskommunikation mit ChatGPT. Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *Leseforum.ch*, 3, 2–19. <https://doi.org/10.58098/lffl/2023/3/805>
- Krämer, S., & Grünewald, I. (Host) (2024, 8. November). Was versteht KI? *Heise online*. <https://www.heise.de/news/KI-Update-Deep-Dive-Was-versteht-KI-10008028.html>
- Kreft, J. (1982). *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Quelle & Meyer.
- Kremer, D. (2007). *Romantik. Lehrbuch Germanistik*. Metzler.
- Magirius, M., & Scherf, D. (2023). Studierende interpretieren Gedichte mit ChatGPT. Chancen und Herausforderungen von KI-Tools im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), 406–415. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.406>
- Magirius, M., Hesse, H., Helm, G., & Scherf, D. (2024). KI im Literaturunterricht. Chancen und Herausforderungen zwei Jahre nach der Veröffentlichung von ChatGPT. *Der Deutschunterricht*, 76(5), 14–23.
- Masaneck, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 36–54. <https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/598/578>
- Masaneck, N., & Doll, J. (2024). Die Nutzung professionellen Wissens durch Lehramtsstudierende in einer schulnahen Handlungssituation. Ein Vergleich zweier Vignetten und zweier Stichproben. In Wehner, A., Masaneck, N., Hellmann, K., Heinz, T., Grospietsch, F., & I. Glowinski (Hrsg.),

Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung? (S. 261–287) Klinkhardt.

<https://doi.org/10.25656/01:31759>

- Masanek, N. (2025). Erzähltheorie(n) nutzen. *Praxis Deutsch*, 52(313), 4–11.
- Pollack, A. (2020). Überzeugungen von Lehrenden zur Bedeutung von Subjektivität in der literaturwissenschaftlichen Lehre. In Masanek, N. & J. Kilian (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (S. 21–46). Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/b16657>
- Schmidt, R. (2020). Post-digitale Bildung. In Demantowsky, M. et al. (Hrsg.), *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen* (S. 57–68). De Gruyter.
- Schlegel, F. (2009). Progressive Universalpoesie. In H. Uerlings (Hrsg.), *Theorie der Romantik* (S. 79–80). Reclam.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15(1), 1–27. https://www.researchgate.net/publication/264788264_Varianten_qualitativer_Inhaltsanalyse_Ein_Wegweiser_im_Dickicht_der_Begrifflichkeiten
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, (200), 6–16.
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 23–49.
<https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/614/597>
- Zabka, T. (2022). Interpretieren. *KinderundJugendmedien.de*. <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6599-interpretation>
- Zabka, T. (1999). Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 4(7), 4–23.
<https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/71/54>

Tutorielle LLMs als dialogischer Support – Nutzungsszenarien Studierender während eines Semesters in quantitativer und qualitativer Perspektive

Zusammenfassung

Wir erarbeiten auf Basis der Analyse von 2.277 Prompts aus individuellen Lernphasen begleitend zu literatur- und mediendidaktischen Seminaren, wie Student:innen tutorielle AI-Chatbots zur Unterstützung ihrer Lernprozesse einsetzen. Unsere Ergebnisse zeigen eine überwiegend pragmatische Nutzung als Nachschlagewerk, während kreative und reflexive Anwendungen marginal bleiben. Daraus leiten wir hochschuldidaktische Perspektiven einer AI-Literacy und Möglichkeiten von Learning Analytics ab.

Abstract

We develop based on the analysis of 2,277 prompts from individual learning phases accompanying literature and media didactics seminars, how students use tutorial AI chatbots to support their learning processes. Our results show a predominantly pragmatic use as a reference tool, while creative and reflective applications remain marginal. From this, we derive higher education didactic perspectives of AI literacy and possibilities of learning analytics.

1 Einleitung

Die Entwicklungen im Bereich von AI (Artificial Intelligence) und LLMs (Large Language Models) haben gesellschaftliche, politische und auch bildungsbezogene Auswirkungen, denen sich Schule und Universitäten nicht verschließen können und dürfen (vgl. Fürstenberg & Müller, 2025, S. 7). Viele Lehrende wie Lernende hoffen, durch die mit AI und LLMs einhergehende Automatisierung würden gleichzeitig auch die im Alltag und insbesondere in Bildung/Beruf bestehenden Anforderungen sinken. Dass sich diese Erwartung erfüllt, ist

allerdings unwahrscheinlich (vgl. dazu Simbeck, 2025, S. 23). So arbeitet Simbeck heraus, dass Automatisierungen in der bisherigen Geschichte der Technisierung im Gegenteil eine Steigerung der Komplexität der Aufgaben mit sich gebracht haben, weil die standardisierten und automatisiert zu bearbeitenden Aufgaben jeweils durch die Technik übernommen werden (vgl. ebd., S. 33; vgl. auch Prettnner et al., 2018). Entsprechend zentral ist es, in Bildungskontexten konzeptionell zu denken und die technischen Entwicklungen nicht einfach im Sinne einer Arbeitserleichterung, Aufwandsminimierung oder Entlastung einzusetzen. Aus Sicht der Bildungsinstitutionen sollte der Fokus auch nicht darauf liegen, wie bestehende Strukturen durch die technischen Entwicklungen vereinfacht werden können. Vielmehr sollte der Blick darauf gerichtet werden, inwiefern sich die Vermittlungssituationen im Angesicht der Fortschritte verändern und neugestalten lassen, um den sich wandelnden Anforderungen gerecht werden und Bildung im Angesicht medialer Veränderungen optimieren zu können.

Das Projekt Tutor.AI an der Universität Münster entwickelte ein System, das mittels RAG (Retrieval-Augmented Generation) operiert, was eine Anreicherung der zugrunde liegenden Wissensbasis um Lehrinhalte erlaubt, auf universitätseigenen Servern gehostet und fortwährend weiterentwickelt wird. Die germanistische Literatur- und Mediendidaktik ist in dem Projekt durch Sebastian Bernhardt vertreten und exploriert seit dem Sommersemester 2024 Möglichkeiten, Seminare für alle Lehramtsstudiengänge im Bachelor und Master so zu konzipieren, dass das tutorielle Unterstützungssystem sinnvoll eingesetzt und aus einer Meta-Perspektive mit den Studierenden reflektiert werden kann. Zentral ist, dass mit der Implementierung der Technologie auch konzeptionelle Veränderungen der gesamten Lehrarchitektur einhergehen. Es geht also nicht darum, das tutorielle System an bewährte Seminarkonzepte anzudocken, sondern um eine Veränderung der Lehre unter konsequenter Ausnutzung der Möglichkeiten eines tutoriellen LLM-Supportsystems. Entsprechend bedarf es nicht nur konzeptioneller Vorüberlegungen, sondern auch gezielter Evaluationen der Interaktion von Lernenden mit dem Chatbot.

Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, unsere Evaluation des Nutzungsverhaltens der Studierenden darzustellen und herauszuarbeiten, welches User:innen-Prompt-Engineering Studierende im eigenständigen Umgang mit dem von uns entwickelten tutoriellen LLM an den Tag legen, um spezifisch für den Einsatz konzipierte literatur- und mediendidaktische Seminare vor- und nachzubereiten. Dafür haben wir die innerhalb des Sommersemesters 2024 eingegebenen Prompts ($n = 2.277^1$) gesichtet und in mehreren Durchgängen ein Kategoriensystem entwickelt, anhand dessen wir zu einer systematischen Sichtung der Nutzung gelangen können. Das ermöglicht eine empirische Evidenz in Bezug auf das Nutzer:innenverhalten über einen Zeitraum von 6 Monaten. Unsere leitende Forschungsfrage lautet: Wie nutzen Studierende der Literatur- und Mediendidaktik im Lehramtsstudium ein tutorielles LLM und welche Muster des Prompt-Engineerings lassen sich daraus rekonstruieren?

Aufbauend auf Vorarbeiten zur Einführung und hochschuldidaktischen Rahmung (u. a. Bach et al., 2025) zeigen wir erstens, wie Tutor.AI in die Seminarkontexte eingebettet wurde, zweitens das methodische Vorgehen (Forschungsfrage/Hypothesen, Design, Stichprobe, Erhebung, Auswertung), drittens die Ergebnisse der Kategorisierung und Häufigkeitsverteilung der Nutzungsszenarien und viertens die Diskussion im Lichte eigener und internationaler Forschung, gefolgt von Schlussfolgerungen für Lehre und Learning Analytics.

2 Forschungsstand

2.1 *Nutzung tutorieller AI-Systeme im Hochschulkontext (international)*

In der internationalen Forschung lassen sich erste empirische Befunde zum Einsatz von AI-basierten Tutor:innensystemen an Hochschulen beobachten. So zeigt eine experimentelle Studie von Kestin et al. (2025), dass Studierende mit einem AI-Tutor in naturwissenschaftlichen Kursen signifikant mehr Lernerfolg erzielten als Kommiliton:innen, die ausschließlich an aktiven Präsenzlernformaten teilnahmen. Gleichzei-

1 Mit Ablauf des zugrundeliegenden Semesters liegen noch wenige weitere Prompts vor, die die vor Semesterablauf in Bach et al. (2025) genutzten Daten ($n=2.271$) nun erweitern.

tig berichteten die Studierenden von höherer Motivation und stärkerem Engagement (vgl. Kestin et al., 2025). Ergänzend untersuchten Sajja et al. (2025) den Einsatz von AI-Lernassistenten in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Hier zeigte sich ein ähnliches Muster. Häufigster Verwendungszweck waren Verständnisfragen und die Unterstützung bei Hausaufgaben. Darüber hinaus äußerten die Studierenden aber auch Unsicherheiten hinsichtlich ethischer Fragen und der Rolle der AI im Verhältnis zur Lehrperson (vgl. Sajja et al., 2025). Aus den bestehenden Studien geht hervor, dass Studierende AI-Tools in erster Linie für pragmatische Zwecke nutzen – etwa zum Verständnis von Fachinhalten oder zur Vorbereitung auf Leistungsnachweise – während kreative und reflexive Verwendungen vergleichsweise selten auftreten (vgl. zur Anwendung in Schreibprozessen etwa Black et al., 2025).

Unser Beitrag adressiert eine zentrale Forschungslücke: Die Auswertung der langfristigen Nutzung von LLMs stellt sich als Herausforderung dar. Bei einer herkömmlichen Nutzung von Sprachmodellen wie ChatGPT ist es nicht ohne weiteres möglich, an die Prompts und die entsprechenden Gespräche zu gelangen. Mittlerweile besteht auf Bildungsplattformen wie fobizz die Möglichkeit, digitale Chaträume für Lernende freizuschalten, in denen entsprechend für ein Projekt Gespräche mit einem LLM geführt werden, die im Nachhinein auch anonymisiert verfügbar sind. Allerdings steht hier nur ein begrenzter Zeitraum zur Verfügung, es können beispielsweise Nutzungen im Kontext einer Unterrichtsstunde evaluiert werden. Dabei handelt es sich aber gewissermaßen um eine Laborsituation. In unserer Erhebung haben wir die Möglichkeit, auf Daten aus einem ganzen Semester oder sogar länger zurückzugreifen, wobei es nicht um eine Laborsituation im Kontext einzelner Stunden oder Sitzungen geht, sondern um die Möglichkeit, das Nutzungsverhalten, User:innen-Prompt-Engineering und die Erkenntnisinteressen von Studierenden in der Begleitung unterschiedlicher Seminarkonzepte zu evaluieren. Zudem wird oft außer Acht gelassen, dass in geschlossenen Chatbots verschiedener Anbieter:innen keine wirkliche Möglichkeit besteht, den System-Prompt nachzuvollziehen oder gar zu ändern, sodass die Anbieter:innen implizit ein hohes Maß an Kontrolle und Verantwor-

tung übernehmen (vgl. Bajohr, 2024, S. 193). Durch unsere Anlage können wir diese Hintergrundinformationen erhalten, die Verantwortung bei uns konzentrieren und entsprechend Rückschlüsse in Bezug auf die weitere Optimierung ziehen.

Während internationale Studien überwiegend Momentaufnahmen oder experimentelle Settings untersuchen, stehen bei uns, wie oben ausgeführt, längsschnittliche Nutzungsdaten aus fünf literatur- und mediendidaktischen Seminaren im Zentrum. Wir können dadurch erstmals detailliert rekonstruieren, welche Formen des Prompt-Engineerings Studierende im deutschsprachigen Hochschulkontext tatsächlich über ein ganzes Semester hinweg praktizieren – und damit über bisherige Erkenntnisse hinausgehen.

2.2 Vorarbeiten im Projekt *Tutor.AI* (Münster)

Neben den internationalen Befunden liegen inzwischen auch erste empirische Arbeiten aus dem Projekt *Tutor.AI* an der Universität Münster vor. In einer breit angelegten Untersuchung von Bach et al. (2025) wurde die Einführung generativer AI in hochschuldidaktische Kontexte dokumentiert. Dort stand vor allem die Erhebung von Erwartungen und Einstellungen der Studierenden im Vordergrund. Die Ergebnisse zeigten, dass viele Studierende primär Arbeitserleichterungen und eine Reduktion des Leseaufwands erwarteten. Reflexive oder kreative Potenziale der Systeme wurden zwar thematisiert, blieben in den berichteten Nutzungsformen jedoch nachrangig. Auch wurden in Bach et al. (2025) bereits erste quantitative Befunde zur Nutzungshäufigkeit vorgestellt. Diese deuten darauf hin, dass Studierende das AI-System vornehmlich pragmatisch verwenden, insbesondere zur Vorbereitung von Prüfungsleistungen. Damit ergab sich ein Bild, das die oben angeführten Ergebnisse weitgehend bestätigt: Nutzungsweisen zielen weniger auf kreative Auseinandersetzung als vielmehr auf kurzfristige Entlastung im Studium.

Gleichzeitig blieben zentrale Fragen offen: Wie genau sieht das Prompt-Engineering der Studierenden aus? Welche inhaltlichen Muster lassen sich in ihren Eingaben rekonstruieren? Und in welchem Verhältnis stehen diese Eingaben zu den seminaristischen Anforderungen im Fach Deutsch?

Der vorliegende Beitrag knüpft an diese Vorarbeiten an, geht aber darüber hinaus, indem er nicht nur Erwartungen oder punktuelle Befragungsdaten betrachtet, sondern auf einer breiten Datenbasis von über 2.200 anonymisierten Prompts eine fein differenzierte Kategorisierung des tatsächlichen Nutzungsverhaltens über ein gesamtes Semester hinweg vornimmt. Damit wird erstmals im deutschsprachigen Kontext eine empirische Grundlage für die langfristig angelegte, nicht in einer punktuellen Laborsituation vollzogene Analyse von Prompt-Engineering in literatur- und mediendidaktischen Seminaren geschaffen.

2.3 Anforderungen an ein LLM im Kontext literatur- und mediendidaktischer Vermittlung

An der Universität Münster haben wir mit einer interdisziplinären Arbeitsgruppe am Fachbereich 09 Philologie unter dem Titel *Tutor.AI* eine Möglichkeit entwickelt, als Bildungsinstitution auf verschiedenen Ebenen auf die Entwicklungen im Bereich von LLMs zu reagieren (vgl. dazu ausführlich Bach et al., 2025, S. 91–92). Dazu wurde ein tutorieller AI-Chatbot auf universitätseigenen Ressourcen entwickelt, um einerseits die Anforderungen des Datenschutzes und der Datensicherheit zu erfüllen und andererseits die Abhängigkeit der Universität von externen und kommerziellen Anbieter:innen zu umgehen (vgl. Reuvekamp i.V.). Die Lehrenden können mittels RAG-Technologie mit wenig Aufwand eine spezifisch auf ihre Veranstaltung zugeschnittene Beeinflussung der Wissensbasis vornehmen und evaluieren. Dabei haben wir die Möglichkeit, jederzeit in das Backend des Systems einzugreifen, um damit Modifikationen der technischen Funktionen vorzunehmen.

LLM-basierte tutorielle Systeme bieten neue Möglichkeiten des Verstehenssupports in Vermittlungssituationen, wobei Philipp herausarbeitet, dass auch die Arbeit mit LLMs große Herausforderungen mit sich bringt (vgl. Philipp, 2025). So sieht er das Prompt-Engineering als komplex an, weil es bereits eine Menge metakognitiver Strategien voraussetzt, die User:innen-Prompts so zu gestalten, dass valide und verwertbare Informationen generiert werden (vgl. ebd., S. 51). Die Lernenden schaffen sich durch ihre User:innen-Prompts je eigene Zugänge zu den Themen bzw. modellieren ihren Lerngegenstand

selbst, sodass es zentral ist, ein Bewusstsein für die Funktionsweise des LLMs und das Prompting zu entwickeln (vgl. ebd., S. 51–53). Zudem arbeitet Philipp heraus, dass die Bewertung der Qualität und Zuverlässigkeit der ausgegebenen Antworten eine Herausforderung darstellt, weil die Lernenden Wissen erwerben und entsprechend nicht das Kontextwissen besitzen, das nötig ist, um eine sichere Bewertung der bereitgestellten Informationen vorzunehmen (vgl. ebd., S. 46–48).

Die metakognitiven Anforderungen werden noch gesteigert, wenn es um den Umgang mit Literatur und ästhetischen Gegenständen geht (vgl. dazu Führer & Nix, 2023). Zentral ist, dass Literatur kein Gegenstand ist, der in einem pragmatischen Sinne rezipiert oder im eigentlichen Sinne verstanden werden kann (vgl. zu diesem Spannungsfeld ausführlich Bernhardt, 2025; sowie in Bezug auf die konkrete Unterrichtsvorbereitung Bernhardt & Hardtke, 2022; vgl. zum Nichtverstehen Baum, 2019; Heimböckel & Pavlik, 2022). Entsprechend ist gerade im Umgang mit Literatur stets zu bedenken, dass die Nutzung der LLMs besondere Herausforderungen mit sich bringt und Gefahr läuft, den gerade im Umgang mit Literatur zentralen ästhetischen, irritationsempfänglichen Rezeptionsmodus zu verhindern (vgl. dazu Bach et al., 2025, S. 102). Diese zunächst phänomenologisch begründete Befürchtung erfährt inzwischen empirische Bestätigung durch eine umfassende Studie von Kosmyna et al. (2025), die allgemein auf kognitive Entlastung zu Ungunsten der Lernerfahrung hindeutet.

Aus Sicht der Lehrkräftebildung geht es sehr wohl darum, Wissen, Kenntnisse und Modelle zu vermitteln, damit die Studierenden zu einer präzisen, intersubjektiven und plausibilitätsgestützten Auseinandersetzung mit den Eigengesetzlichkeiten des Gegenstandes Literatur/ästhetisches Medium gelangen (vgl. zum Wissen in Bezug auf die Literaturrezeption und -vermittlung Möbius & Steinmetz, 2016; vgl. zur Frage nach dem Wissen der Lehrkräfte Hesse & Winkler, 2022). Durch den Einsatz eines antwortgenerierenden LLMs darf die Polyvalenz des Gegenstandes aber nicht unterminiert werden.

Im von uns evaluierten Setting wurden für fünf literatur- und mediendidaktische Seminare unter Leitung von Sebastian Bernhardt basierend auf diesen Parametern jeweils spezifisch zugeschnittene

Wissensbasen eingespeist: Dabei handelte es sich um Grundlagenliteratur zur Narratologie, zur transmedialen Narratologie, zu kulturwissenschaftlichen Kontexten sowie zu literatur- und medien-didaktischen Grundlagen ebenso wie um die im Seminar behandelte Sekundärliteratur, Seminarpläne, Folien und Zusammenfassungen. Den Studierenden wurde diese Beeinflussung der Wissensbasis transparent gemacht und im Rahmen jeweils einer Sitzung konkret erläutert, wie LLMs arbeiten, welche Perspektiven und Grenzen sie aufweisen, wie Prompt-Engineering erfolgen kann und was bei der Ausdeutung der generierten Antworten zu beachten ist (vgl. dazu ausführlich Bach et al., 2025, S. 92–98). Darüber hinaus standen den Studierenden für die Vorbereitung der jeweiligen Textgrundlagen und für die Nachbereitung der Sitzungen einige Leitfragen bereit, die ihnen die Annäherung an die jeweiligen Texte, Gegenstände und Themen erleichtern und zudem Hinweise darauf geben sollten, wie eine kognitiv aktivierende, nicht bloß reproduktive Auseinandersetzung mit den Gegenständen erfolgen könnte. Immer wieder erfolgten im Rahmen der Seminare zudem metakognitive Auseinandersetzungen mit dem Prompting und der Bewertung der Antworten ebenso wie in Bezug auf die Frage nach eigenen Vermittlungsideen für schulische Kontexte (vgl. dazu ausführlich ebd.). Durch diese Konzeption erhofften wir uns einerseits einen Support in Bezug auf die Vermittlung von Grundlagentheorien, andererseits aber auch eine eigenständige Anwendung auf konkrete Problemstellungen und eine Reflexion der Perspektiven und Grenzen für die eigene schulische Vermittlung.

3 Methodik

3.1 Forschungsfrage und Hypothesen

Die leitende Forschungsfrage unseres Beitrags lautet:

Wie nutzen Lehramtsstudierende in literatur- und mediendidaktischen Seminaren ein tutorielles LLM über ein Semester hinweg – und welche wiederkehrenden Muster des Prompt-Engineerings lassen sich aus ihren Prompts identifizieren?

Daraus leiten wir folgende Hypothesen ab:

- H1: Die Nutzung erfolgt überwiegend pragmatisch, etwa für Begriffsdefinitionen, Zusammenfassungen oder die Vorbereitung von Prüfungsleistungen.
- H2: Reflexive und kreative Nutzungen (z. B. didaktische Reflexion, unterrichtspraktische Szenarien) treten deutlich seltener auf.

3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen der fünf literatur- und mediendidaktischen Seminare aller Lehramtsstudiengänge unter der Leitung von Sebastian Bernhardt an der Universität Münster. Die Studierenden hatten rund um die Uhr und ortsunabhängig die Möglichkeit, sich mit *Tutor.AI* zu befassen. Sie wurden vorab darüber aufgeklärt, dass wir die dabei entstehenden Daten im Nachhinein anonym einsehen und für Forschungszwecke nutzen können. Uns stehen aus dem Sommersemester 2.277 Prompts zur Verfügung, bei denen wir die folgenden Informationen besitzen:

- Eingaben (User:innen-Prompts)
- Ausgaben (Agent-Prompts)
- Seminarzuordnung
- Uhrzeit

3.3 Stichprobe

Zur Kontextualisierung der Daten wurden die Prompts auch nach Seminaren differenziert. Insgesamt waren in den fünf Seminaren 169 Studierende eingeschrieben, von denen 129 ($\approx 76\%$) *Tutor.AI* tatsächlich nutzten. Die Gesamtzahl der Prompts beträgt $n = 2.277$. Zwischen den Kursen zeigen sich deutliche Unterschiede:

- Im Seminar *Hörspieldidaktik* wurden mit 883 Eingaben die meisten Prompts gestellt ($\emptyset 24,5$ Prompts pro aktiver Studierender),
- während das Seminar *Historisches Erzählen* mit 162 Prompts ($\emptyset 10,1$ pro aktiver Studierender) den geringsten Nutzungsumfang aufwies.

Die übrigen Seminare lagen mit 308 bis 561 Prompts im mittleren Bereich (≈ 13 – 19 Prompts pro aktiver Studierender).

Damit wird sichtbar, dass Tutor.AI zwar von der Mehrheit der Studierenden genutzt wurde, die Intensität der Nutzung jedoch je nach Seminar variierte.

3.4 Seminardurchführung

In allen fünf Seminaren erfolgte zu Beginn des Semesters eine Einführung in die Funktionsweise von LLMs allgemein und von Tutor.AI im Speziellen und es wurde das Einverständnis zur Nutzung der Daten eingeholt. Die Seminarkonzeption ist jeweils folgendermaßen angelegt:

Phase I: Theorieblock I (3 Sitzungen)

Grundlagenvermittlung von Theorien literarischen Lernens, ästhetischer Erfahrung und Literaturvermittlung im Unterricht

Phase II: Reaktivierung von Vorwissen in Bezug auf die Analyse literarästhetischer Gegenstände (1–2 Sitzungen)

Die Studierenden werden mit Narratologie, Analyseverfahren für Bilderbücher, Romane, Hörspiele, Filme und deren Anwendung vertraut gemacht.

Phase III: konkrete Anwendung auf literarästhetische Gegenstände

Es werden innerhalb der Seminare 2–3 literarästhetische Gegenstände über mehrere Sitzungen hinweg behandelt.

IIIa: Analyse: Es werden als Grundlage für die später erfolgende Didaktisierung Schwerpunkte zur Analyse literarästhetischer Gegenstände gelegt und Analysen angestellt.

IIIb: Didaktisierung: Die erarbeiteten Analyseergebnisse werden didaktisch aufbereitet: Die Befunde werden zielgerichtet auf Modelle literarischen Lernens/literarästhetischer Erfahrungen angewendet und entsprechend in Bezug auf die Vermittlungssituation perspektiviert.

IIIc: Methodischer Ausblick: Es werden Diskussionen zur konkreten schulpraktischen Verwertbarkeit angeregt und Aufgaben zur Methodisierung gestellt, wobei jeweils auch ein Schwerpunkt auf den Einsatz von AI im Unterricht angeboten wird.

Durch diese Seminarkonzeption wird angestrebt, dass die Studierenden basierend auf den theoretischen Vorüberlegungen zu einer Handlungsfähigkeit im Umgang mit konkreten Gegenständen gelangen. Diese Handlungsfähigkeit sollte dadurch erweitert werden, dass die Studierenden fortwährend ermuntert wurden, das LLM zu nutzen und es auch bei den Anwendungssitzungen zu konsultieren sowie kritisch zu hinterfragen. Vor diesem Hintergrund wurde das im Folgenden beschriebene Auswertungsverfahren entwickelt.

3.5 Datenauswertung

Da es sich um den ersten Untersuchungszeitraum handelte, standen zunächst Daten zur Frequentierung des Chatbots im Vordergrund. So konnten wir feststellen, dass die Nutzungsfrequenz in Abhängigkeit dazu steht, wie intensiv das tutorielle System im Rahmen des Seminars aktiv eingebracht wird. In Seminaren, in denen das System eher als Lernbegleitung eingesetzt wurde, war die Nutzung signifikant weniger frequent als in Seminaren mit einer stetigen aktiven Thematisierung und Einbindung des Systems etwa durch Aufgabenformate oder Diskussionen, in deren Rahmen die Antworten des Systems diskutiert wurden. Zudem stieg die Nutzungsfrequenz vor Tests oder Prüfungen signifikant an (vgl. Bach et al., 2025, S. 101). Flankierend haben wir im Sinne der Daten- und Methodentriangulation Befragungen zu Nutzer:innenerwartungen und -zufriedenheit erhoben. Diese Befragungen ergaben, dass die meisten Studierenden vornehmlich Arbeitserleichterungen und die Reduktion des Leseaufwandes erhofften (vgl. dazu ausführlich ebd., S. 98–100). Entsprechend war die erste Beobachtung, dass das System vornehmlich zu pragmatischen Zwecken genutzt wird.

Die inhaltliche Sichtung der Prompts dient der Eruierung erster Schwerpunkte in den konkreten Verwendungskontexten durch die Studierenden. Beispielsweise stellte sich heraus, dass 722 (32%) der Abfragen den im Seminar gestellten Leitfragen zur Vorbereitung entsprechen. Der Schwerpunkt der weiteren User:innen-Prompts lag bei reinen Verständnis- und Definitionsfragen und bei Fragen, die sich konkret als thematische Vorbereitung auf die Seminarsitzungen bezogen (vgl. zu den Ergebnissen der ersten quantitativen Erhebung ebd.,

S. 100). Eigenständige Interpretationsfragen, die über die konkrete Vorbereitung auf die angekündigten Seminarschwerpunkte oder über eine Vorbereitung auf die Studien- bzw. Prüfungsleistungen hinausgingen, konnten wir nicht feststellen (vgl. ebd., S. 101). Das deckte sich auch mit den quantitativ ausgewerteten Ergebnissen der Nutzer:innenbefragung, in deren Rahmen wir die Erwartungen und Erfahrungen der Studierenden mit unserem System erhoben (vgl. ebd., S. 99–100). Diese Einsicht ist für uns zentral, weil wir für die Zukunft nun seminaristische Szenarien ausloten, die stärker eine dialogische Supportstruktur fokussieren und das tutoriell eingesetzte LLM nicht ausschließlich als pragmatisches Instrument für das Erreichen der gestellten Anforderungen in Seminar- und Prüfungssituationen positionieren (vgl. ebd., S. 101–102).

Um eine feiner justierte inhaltliche Übersicht darüber zu erlangen, welche Nutzungsarten die Student:innen an den Tag legten, entwickelten wir ein Kategoriensystem zur Systematisierung der User:innen-Prompts. Dafür erfolgte in einem ersten Schritt eine Extrahierung der Prompts in eine Excel-Liste. Die erste Sichtung erfolgte individuell durch Ann-Kathrin Koppenhöfer, Ninja Schmiedgen und Sebastian Bernhardt (im Folgenden AK, NSch und SB). Im Anschluss diskutierten wir unsere ersten Eindrücke und tauschten uns über eine mögliche Systematisierung aus. Ziel war es, in einem qualitativen Sinne eine erste Kategorisierung herzustellen, um dann im Anschluss auch quantitativ arbeiten und die Prompts zahlenmäßig zuordnen zu können.

Nachdem wir unser Kategoriensystem erarbeitet hatten, gingen wir ein weiteres Mal stichprobenartig durch das Material, um weitere Verfeinerungen vorzunehmen. Daraufhin erfolgte die technische Auswertung. Für die technische Auswertung wurde das zuvor erarbeitete Kategoriensystem um eine operative Ebene ergänzt. Zu jeder Kategorie erstellten wir auf Basis einer ersten Sichtung des Materials durch drei Personen (NSch, AK, SB) eine Liste charakteristischer Schlüsselwörter und -phrasen, die als linguistische Marker dienten. Diese Liste diskutierten wir revisionsoffen und testeten die Praktikabilität. Auf dieser Grundlage implementierten wir in der Programmiersprache Python ein regelbasiertes Skript, das alle Prompts auto-

matisiert durchsuchte und – sofern ein oder mehrere der definierten Schlüsselwörter vorkamen – eine vorläufige Kategorie zuwies. Diese automatisierte Vor-Kategorisierung hatte zwei zentrale Vorteile: Sie reduzierte den manuellen Kodierungsaufwand erheblich und ermöglichte gleichzeitig eine erste, systematisch reproduzierbare Strukturierung der Daten. Es war aber nie angezielt, es bei dieser maschinellen Klassifikation zu belassen, weil wir uns nicht allein auf linguistische Marker, sondern auch auf weitere, nicht normierte und antizipierbare Kontexte fokussieren wollten.

Im nächsten Schritt prüften AK, NSch und SB sämtliche automatisch zugeordnete Prompts zeitlich und örtlich unabhängig voneinander. Jede:r Rater:in verglich die vorgeschlagene Kategorie mit dem tatsächlichen Inhalt und nahm, falls erforderlich, Korrekturen vor. Auf diese Weise wurde die maschinelle Vor-Klassifikation systematisch durch fachliche Expertise abgesichert. Zur Beurteilung der Interrater:innen-Reliabilität wurden sowohl ein Gesamtmaß als auch paarweise Vergleichsmaße berechnet. Für alle drei Rater:innen ergab sich ein Fleiss' Kappa von 0,87 bei einer mittleren beobachteten Übereinstimmung von 0,92 und einer erwarteten Zufallsübereinstimmung von 0,33. Nach Landis & Koch weist dieser Wert auf eine Übereinstimmung der Klasse „almost perfect“ (Landis & Koch, 1977, S. 165) hin und verdeutlicht, dass die Kategorisierung mit hoher Reliabilität durchgeführt wurde. Auch die paarweisen Cohen's-Kappa-Werte bestätigen diese Einschätzung: Zwischen SB und AK lag der Wert bei 0,81, zwischen SB und NSch bei 0,85 – beide deuten auf eine starke Übereinstimmung hin. Besonders auffällig ist die nahezu vollständige Übereinstimmung zwischen AK und NSch ($\kappa = 0,96$), die eine exzellente Konsistenz in der Kategorisierung beider Raterinnen zeigt.

Zusammengefasst legen diese Ergebnisse nahe, dass trotz individueller Unterschiede in der Kodierung eine insgesamt sehr robuste und verlässliche Datenbasis vorliegt, die für weiterführende Analysen im Bereich Learning Analytics gut geeignet ist.

4 Ergebnisse

Die Kategorisierung stellt das erste Ergebnis unserer Erhebung dar, das wir im Folgenden präsentieren und ausdeuten werden. Wir können dadurch Rückschlüsse auf die Nutzungsweise und die Einbettung des tutoriellen LLMs in die Vermittlungssituation von Studierenden des Fachs Deutsch in lehramtsbezogenen Studiengängen ziehen. Da die Rahmenbedingungen in Bezug auf Studienordnungen, die Menge an didaktisch ausgerichteten Seminaren und die Studien- sowie Prüfungsleistungen sehr disparat sind, bietet sich eine Aufgliederung nach Studiengängen nicht an. Hier wäre fraglich, ob etwaige Unterschiede auf institutionelle Rahmenbedingungen oder auf den Studiengang zurückzuführen sind. Daher stellen wir im Folgenden die Nutzungsszenarien vor, die sich nach einer Sichtung der Daten ergeben und geben Einblick in die damit zusammenhängenden Häufigkeiten:

Kategoriename	Erläuterung	Absolute Häufigkeit ²	Relative Häufigkeit ²
1 Begriffserklärung & Definition	Abfragen der Bedeutung von Begriffen oder Konzepten und entsprechend basale Klärung terminologischer oder konzeptioneller Wissensbestände	463	20,3%
2 Analyseaufgabe zu literarischen Texten	Fragen zu Analysen eines literarästhetischen Gegenstandes, die beispielsweise eine Anwendung von Analysewerkzeugen auf einen konkreten Gegenstand oder eine Szene darstellen	160	7,0%
3 Didaktische Reflexion	Anwendungen von Befunden auf Vermitt-		

-
- 2 Die absoluten und relativen Häufigkeiten beruhen auf einer Mehrheitsentscheidung der drei Beobachter:innen (SB, AK, NSch). Kam keine Mehrheit zustande (drei verschiedene Zuordnungen), wurde die Entscheidung von SB übernommen.

Kategoriennamen	Erläuterung	Absolute Häufigkeit ²	Relative Häufigkeit ²
	lungskontexte, didaktische Perspektiven, die Anwendung von Modellen literarästhetischen Lernens auf bestimmte Befunde	53	2,3%
4 Unterrichtspraktische Frage	Fragen nach Methoden oder konkreten Perspektiven der Unterrichtsgestaltung	76	3,3%
5 Theoriebezug & Wissenschaftlicher Kontext	Bezugnahmen auf konkrete theoretische Positionen, die in konkrete Anwendungsszenarien gestellt werden	202	8,9%
6 Zusammenfassungen	Konkrete Fragen nach der Zusammenfassung oder der Herausarbeitung der wichtigsten Gedanken aus einem oder mehreren Texten	151	6,6%
7a Studienleistung	Vorbereitungen auf die Tests, die im Rahmen des Seminars geschrieben wurden, z. B. in Form von Fragen danach, mögliche Testfragen zu antizipieren oder potenzielle Lösungen zu erarbeiten	727	31,9%
7b Prüfungsleistung mündl. Prüfung	Konkrete Entwicklung von Thesenpapieren, die für die mdl. Prüfungen vorbereitet werden müssen oder von Szenarien, in deren Rahmen das LLM mögliche Fragen oder Gesprächsverläufe für die mdl. Prüfungen entwickeln sollte	113	5,0%

Kategoriennamen	Erläuterung	Absolute Häufigkeit ²	Relative Häufigkeit ²
7c Prüfungsleistung Hausarbeit	Entwicklung möglicher Themenschwerpunkte, Thesen, Gliederungen, Analyseideen für die anstehende Hausarbeit	21	0,9%
7d Prüfungsleistung Klausur	Antizipation von Klausurfragen und möglichen Lösungen, in unseren Seminaren aber nicht relevant	0	0,0%
8a Sonstiges / Unklar / Small Talk	User:innen-Prompts, deren Kontext sich nicht erschließen ließ, etwa weil sie nur aus einem Wort bestanden oder deren Bezug nicht klar war	160	7,0%
8b Sonstiges Sprache LLM	Da das LLM gelegentlich ins Englische wechselt, kam eine Reihe User:innenprompts, die eine Übertragung ins Deutsche forderten, zusammen	95	4,2%
8c Sonstiges Reflexion LLM	Verständnisnachfragen oder Korrekturen von Antworten des LLMs	56	2,5%

Tabelle 1: Ergebnisse unserer kategoriengestützten Auswertung des User:innenumgangs mit *Tutor.AI*

Wie sich zeigt, liegt ein großer Schwerpunkt der Abfragen im Bereich der grundlegenden begrifflichen und theoretischen Klärungen sowie der konkreten Vorbereitung auf die Tests, die in den Seminaren regelmäßig geschrieben wurden. Das tutorielle System wird also vornehmlich genutzt, um Wissensbestände grundzulegen und deklaratives Wissen zu erfragen. Weitaus weniger sind die eigenständigen

Analysefragen und Überlegungen zur Didaktisierung. Unterrichtspraktische Überlegungen werden ebenfalls kaum mit dem System besprochen, obwohl im Rahmen des Seminars ein Schwerpunkt auf dieser Theorie-Praxis-Relationierung lag. Entsprechend zeichnet sich ab, dass das tutorielle LLM vor allem als Lernbegleitung genutzt wird und weniger für die konkrete Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen im Sinne eines eigenständigen Transfers. So bilden auch die gestellten Analysefragen sehr stark die konkreten Seminar-schwerpunkte ab, andere, über die konkret angegebenen Inhalte hinausgehende Schwerpunkte hingegen sind kaum vorhanden. Insbesondere in Bezug auf unterrichtspraktische Fragen zeichnet sich eine kaum vorhandene Nutzung ab. Das deckt sich auch mit den Beobachtungen aus dem Seminarkontext: Die Studierenden aller Lehramtsstudiengänge zeigten sich sehr zurückhaltend, wenn es darum ging, Unterrichtsideen für Literaturunterricht mit AI zu entwickeln. Für die kommenden Semester bietet das für uns den Rückschluss, dass wir damit experimentieren, noch konkretere Ideen für eine unterrichtspraktische Perspektive vorzustellen, um die Studierenden hier mit weiterer Expertise zu versorgen, zu mehr Reflexion im Umgang mit LLMs anzuregen und damit eine vertiefte kognitive Auseinandersetzung zu ermöglichen.

Zur Veranschaulichung werden im Folgenden exemplarische Prompts aus einzelnen Kategorien vorgestellt. Sie verdeutlichen, wie Studierende das tutoriell eingesetzte LLM im Seminaralltag adressierten und welche Nutzungsweisen sich daraus rekonstruieren lassen. So finden sich unter den Begriffserklärungen und Definitionen beispielsweise Anfragen wie: *„Nenne mir die 11 Aspekte des literarischen Lernens und definiere sie in Stichpunkten nach Spinner.“* Auch Analyseaufgaben zu literarischen Texten wurden gestellt, etwa: *„Analysiere das intermodale Zusammenspiel in der Szene mit dem „Heiratsantrag“ in dem Bilderbuch „die große Wörterfabrik“. Inwiefern wird hier Sprache auch auf der Bildebene direkt und materiell zum Thema?“*

Weniger häufig, aber didaktisch besonders aufschlussreich, sind Prompts mit reflexiver Ausrichtung, z. B.: *„welche Kompetenzen nach Spinner lassen sich mit Lenny unter Geistern fördern?“*, *„Wieso*

ist es wichtig, diese Freiheit im Umgang mit Literatur zu lassen?“ oder mit unterrichtspraktischem Fokus wie: „Was ist die Rolle der Autorin im Kontext literarischen Lernens?“

Für die Kategorie Studienleistungen lassen sich zudem zahlreiche Beispiele anführen, die die Vorbereitung auf Tests betreffen. Ein typischer Prompt lautet: *„Erläutere das Verhältnis von ‚subjektiver Involviertheit‘ und ‚genauer Textwahrnehmung‘ an einem literarischen Beispiel.“* Schließlich werden auch Prüfungsleistungen mithilfe des Systems vorbereitet, etwa durch Fragen zur mündlichen Prüfung (Modulabschlussprüfung = MAP) (*„Wie ist die MAP aufgebaut?“*) oder zur Hausarbeit (*„Ich bin auf der Suche nach einem Thema für die Hausarbeit. Hast du ein paar inspirierende Ideen für mich?“*). Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, waren die reflexiven und kreativen Nutzungsszenarien allerdings deutlich seltener vorhanden als die Klärungen fachlicher Grundlagen auf dem basalen Niveau.

Bei der Sichtung der Daten zeichnete sich für uns aber ein anderer, zunächst nicht antizipierter Rückschluss ab: Das Ergebnis ist eine semantische Landkarte der User:innen-Prompts, die es aufgrund der sorgfältig gewählten Kategorien auch erlauben würde, die User:innen-Prompts zukünftiger Lehrveranstaltungen mit literatur- und mediendidaktischem Schwerpunkt zu klassifizieren und aufbauend hierauf auch Lernziele und weitere Überlegungen für einen Einsatz im Bereich Learning Analytics zu definieren. Gleichzeitig bietet sie Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des tutoriellen LLMs selbst, indem sichtbar wird, in welchen inhaltlichen Bereichen das System bereits effektiv unterstützt und wo Anpassungen erforderlich sind.

5 Fazit und Ausblick für das Potenzial im Bereich Learning Analytics

Die kategorisierten User:innen-Prompts stellen wertvolle Indikatoren für Lernprozesse dar. Sie eröffnen vielfältige Einsatzmöglichkeiten im Bereich Learning Analytics – einem Forschungsfeld, das sich mit der Messung, Sammlung, Analyse und Darstellung von Daten über Lernende und deren Lernkontexte befasst, um Lernprozesse zu verstehen und zu optimieren (vgl. Siemens & Gašević, 2012; Ifenthaler & Yau,

2020). Während eine rein zahlenbasierte Analyse lediglich Auskunft darüber geben könnte, wie häufig *Tutor.AI* genutzt wurde, ermöglichen die von uns erarbeiteten Kategorien eine differenzierte Betrachtung der Art und Tiefe der Anfragen und können sowohl den Lernenden selbst als auch den Lehrenden wertvolle Hinweise geben, in welchen Bereichen noch Verbesserungen erzielt werden können. Diese Systematik erlaubt es, Lernverläufe sichtbar zu machen: Ein Einstieg mit einfachen Definitionen ist erwartbar und sinnvoll, da sich Lernende zunächst mit den Grundlagen eines Themengebiets vertraut machen. Mit fortschreitender Beschäftigung sollte jedoch eine Verlagerung in Richtung anspruchsvollerer Kategorien erfolgen, die auf Analyse, Anwendung und kritische Reflexion abzielen.

Die Ergebnisse bestätigen unsere Annahmen: *Tutor.AI* wurde von den Studierenden in den literatur- und mediendidaktischen Seminaren überwiegend pragmatisch eingesetzt. Am häufigsten dienten die Prompts der Vorbereitung auf Studienleistungen sowie der Klärung fachlicher Begriffe. Reflexive und kreative Formen des Prompt-Engineerings – etwa zur didaktischen Reflexion oder zur Entwicklung unterrichtspraktischer Szenarien – traten dagegen nur in geringem Maße auf. Diese Befunde stehen im Einklang mit unseren Hypothesen (H1, H2).

Damit knüpft die Studie unmittelbar an unsere Vorarbeiten an (Bach et al., 2025). Dort hatten wir gezeigt, dass Studierende vor allem eine Reduktion des Leseaufwands und eine Arbeitserleichterung erwarteten. Die hier vorgelegte Auswertung der Prompts verdeutlicht, dass sich diese Erwartungen im konkreten Nutzungsgeschehen eingelöst haben. Unser Beitrag erweitert die bisherigen Befunde insofern, als er nicht nur Erwartungshaltungen, sondern tatsächliche Interaktionen systematisch dokumentiert und kategorisiert.

Auch im internationalen Kontext zeigen sich Parallelen. Black et al. (2025) berichten, dass Studierende LLMs im Schreibprozess primär zur Bewältigung unmittelbarer Aufgaben nutzen, während kreative Formen zwar vorkommen, jedoch eine Nebenrolle spielen. Sajja et al. (2025) weisen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen ebenfalls auf den dominanten Gebrauch für Verständnisfragen und Hausaufgaben hin. Unsere Ergebnisse stützen diese Befunde und

belegen, dass die Tendenz zur pragmatischen Nutzung auch im deutschsprachigen Hochschulkontext gilt.

Gleichzeitig unterscheidet sich unser Studiendesign von vielen bisherigen Arbeiten: Während Studien wie die von Kestin et al. (2025) zumeist experimentelle Settings untersuchen, erlaubt unsere Untersuchung durch die Analyse von mehr als 2.200 Prompts einen längsschnittlichen Blick über ein gesamtes Semester. Dadurch konnten nicht nur Nutzungsmotive, sondern auch Verteilungsmuster erfasst werden. Überraschend war, dass selbst im Kontext literatur- und mediendidaktischer Seminare reflexive und praxisorientierte Nutzungen kaum vertreten waren, obwohl die Seminarkonstruktion im Semesterverlauf sehr deutlich auf derartige reflexive und praxisorientierte Nutzungen hin ausgerichtet war. Hier stellt sich die Frage, ob Studierende die Möglichkeiten eines tutoriellen LLMs bislang zu wenig in Richtung Reflexion und Transfer ausschöpfen – oder ob die Lehrkontexte selbst stärker darauf hinführen müssten.

Insgesamt machen die Befunde deutlich, dass Tutor.AI aktuell vor allem als Lern- und Prüfungsvorbereitungstool wahrgenommen wird. Für die weitere Entwicklung tutorieller Systeme folgt daraus, dass didaktische Arrangements erforderlich sind, die Studierende gezielt in kreative und reflexive Nutzungsweisen hineinführen. Nur so lassen sich die Potenziale generativer KI im Hochschulkontext über reine Entlastungsfunktionen hinaus ausschöpfen.

Folgende Perspektiven für Learning Analytics haben wir entwickelt und werden sie im Wintersemester 2025/26 explorieren:

1. Diagnose individueller Lernprozesse und Kompetenzentwicklung:

Die Analyse der Verteilung über Kategorien – beispielsweise ‚Analyseaufgabe zu literarischen Texten‘, ‚Begriffserklärung & Definitionen‘, ‚Didaktische Reflexion‘ – erlaubt Rückschlüsse auf den Lernfortschritt. Ein zunehmender Anteil komplexerer Fragestellungen kann auf eine Progression hindeuten, während eine bis zum Schluss bei reinen Definitionsfragen verharrende Beschäftigung darauf hindeuten würde, dass diese Ebene nicht verlassen wurde.

2. Früherkennung von Unterstützungsbedarf:

Ein hoher Anteil an Prompts in Kategorien wie ‚Sonstiges / Unklar / Small Talk‘ kann auf Verständnisschwierigkeiten oder mangelnde Orientierung hindeuten. Solche Muster lassen sich für Frühwarnsysteme nutzen, um gezielt Lernunterstützung anzubieten (vgl. Gašević et al., 2016; Papamitsiou & Economides, 2014).

3. Lehr- und Curriculumsoptimierung:

Wiederkehrende Themen in den Prompts können ggf. auf inhaltliche Lücken oder Unklarheiten im Lehrmaterial hinweisen. Ansätze der Learning-Analytics können diese Muster sichtbar machen und so zu einer datenbasierten Weiterentwicklung von Seminarkonzepten beitragen.

4. Personalisierte Lernunterstützung:

Die automatische Klassifizierung kann genutzt werden, um individualisiertes Feedback zu generieren. Beispielsweise können Studierende mit vielen ‚theoriebezogenen Fragen‘ gezielt weiterführende Fachliteratur erhalten, während bei häufigen ‚Begriffserklärungen‘ ergänzende Definitionen oder Glossare empfohlen werden.

Unser Ziel besteht darin, die seminaristischen Kontexte an die neuen Entwicklungen anzupassen, gleichzeitig die LLM-Literacy der Studierenden zu erhöhen und damit auch eine Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf LLMs im Unterricht und insbesondere im Kontext des literarästhetischen Lernens zu fokussieren.

Literatur

- Bach, F., Bernhardt, S., Reuvekamp S., & Schmiedgen N. (2025). SHIFT happens. Lernen mit und von textgenerierender KI. In M. Fürstenberg & H.-G. Müller (Hrsg.), *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (S. 87–105). Frank & Timme.
https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8796-2_4

- Bajohr, Hannes (2024). Whoever Controls Language Models Controls Politics. In I. Arns et al. (Hrsg.), *Training the Archive* (S. 189–195). Walther König.
- Baum, M. (2019). *Der Widerstand gegen Literatur: Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. transcript.
- Bernhardt, S. (2025). Literarästhetisches Lernen – Spannungsfelder der Literaturvermittlung und Perspektiven für ästhetische Erfahrungen. In S. Bernhardt (Hrsg.), *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 9–48). Frank & Timme.
https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8886-0_1
- Bernhardt, S., & Hardtke, T. (2022). Einleitung. Interpretation. Literaturdidaktische Perspektiven. In S. Bernhardt & T. Hardtke (Hrsg.), *Interpretation: Didaktische Perspektiven* (S. 7–24). Frank & Timme.
<https://doi.org/10.57088/978-3-7329-9143-3>
- Black, A., Zhang, S., & Lee, J. (2025). *University students describe how they adopt AI for writing*. *Scientific Reports*, 15, 92937.
<https://doi.org/10.1038/s41598-025-92937-2>
- Führer, C., & Nix, D. (2023). Literarische Interaktionen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen?. In M.-O. Carl, M. Jörgens, & T. Schulze (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen* (S. 335–368). Metzler.
- Fürstenberg, M., & Müller, H.-G. (2025). Vorwort. In H.-G. Müller & M. Fürstenberg (Hrsg.), *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (S. 7–12). Frank & Timme.
<https://doi.org/10.26530/20.500.12657/104475>
- Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2016). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 60(1), 64–71.
<https://doi.org/10.1007/s11528-015-0014-2>
- Heimböckel, H., & Pavlik, J. (2022). Ästhetisches Verstehen und Nichtverstehen: Positionen und Schnittpunkte des literaturdidaktischen Diskurses. In H. Heimböckel & J. Pavlik (Hrsg.), *Verstehen und NichtVerstehen: Aktuelle Zugänge in Literatur- und Mediendidaktik* (S. 9–30). transcript.
- Hesse, F., & Winkler, I. (2022). Fachliche Qualität im Literaturunterricht. *SLLD-Z*, 2, 1–29.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68, 961–1990.
<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>

- Kestin, T., Brown, D., & Meyer, R. (2025). *AI tutoring outperforms in-class active learning*. *Scientific Reports*, 15, 97652.
<https://doi.org/10.1038/s41598-025-97652-6>
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T. u. a. (preprint 2025): „Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task“. *arXiv:2506.08872*. Preprint, *arXiv*, 10. Juni 2025.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
<https://doi.org/10.2307/2529310>
- Möbius, T., & Steinmetz, M. (2016). Zur Einführung. In T. Möbius & M. Steinmetz (Hrsg.), *Wissen und literarisches Lernen: Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte* (S. 7–13). Peter Lang.
- Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2014). Learning analytics and educational data mining in practice: A systematic literature review of empirical evidence. *Educational Technology & Society*, 17(4), 49–64.
- Philipp, M. (2025). Die didaktischen Fragen, die KI aus Sicht des Lesens zum Zweck des Lernens aufwirft. In H.-G. Müller & M. Fürstenberg (Hrsg.), *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (S. 39–63). Frank & Timme.
<https://doi.org/10.26530/20.500.12657/104475>
- Prettner, K., Geiger, N., & Schwarzer, J. A. (2018). Die Auswirkungen der Automatisierung auf Wachstum, Beschäftigung und Ungleichheit. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 19(2), 59–77.
<https://doi.org/10.1515/pwp-2018-0017>
- Reuvekamp, S. (i. V.). Artes und disciplinae oder die Kunst, das Wissenswerte zu gestalten. In P. Oestmann (Hrsg.), *Bildung zur Freiheit. Universitäre Lehre in der Corona-Zeit*. [Verlag n. n.].
- Sajja, P., Li, H., & Kumar, A. (2025). *Evaluating AI-Powered Learning Assistants in Engineering Higher Education*. *arXiv preprint*.
<https://arxiv.org/abs/2506.05699>
- Siemens, G., & Gašević, D. (2012). Guest editorial – Learning and knowledge analytics. *Educational Technology & Society*, 15(3), 1–2.
- Simbeck, K. (2025). Von Wörtern zu Wundern: Die Technologie großer Sprachmodelle und ihre Grenzen. In H.-G. Müller & M. Fürstenberg (Hrsg.), *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (S. 13–37). Frank & Timme.
<https://doi.org/10.26530/20.500.12657/104475>

Verzeichnis der Autor:innen

Dr. Lucas **Alt** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Literaturdidaktik an der Universität Bielefeld. Er arbeitet zu Literaturunterricht in der (Post-)Digitalität, kulturwissenschaftlich orientierter Literaturdidaktik, Critical Diversity Studies sowie literarischer Ökonomik und ihrer Didaktik.

Dr. Carina **Ascherl** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich digitalisierungsbezogener Fragestellungen im Horizont des Deutschunterrichts sowie der Literaturdidaktik.

Prof. Dr. Sebastian **Bernhardt** ist Universitätsprofessor an der Universität Münster. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich des Ästhetischen Lernens im Literaturunterricht, Machtreflexion mit Literatur und Medien und KI und Vermittlungsformen im Deutschunterricht.

Anke **Beyer** ist Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Didaktik des wissenschaftlichen und des schulischen Schreibens.

Dr. Anna **Braun-Beneke** ist Hauptamtlich Lehrende in der germanistischen Literaturwissenschaft und -didaktik an der Universität Koblenz. Ihre Forschungsinteressen liegen in der (Kinder- und Jugend-) Literaturdidaktik sowie im Bereich Künstliche Intelligenz, Literatur und Deutschdidaktik.

Dr. Anna Ulrike **Franken** ist wissenschaftliche Referentin für das Fach Deutsch an der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW. Ihre Schwerpunkte sind u. a. Literarisches Lernen und Aufgaben im Literaturunterricht. Aktuell vertritt sie eine Professur für Literaturdidaktik an der Universität Vechta.

Prof. Dr. Volker **Frederking** hatte bis zum 31.03.2026 den Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Seit dem 1.4.2026 ist er FAU Senior Professor for German Language and Literature Education Research. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der empirischen fachdidaktischen Bildungsforschung zur Kompetenz- und Identitätsorientierung im Fachunterricht (z. B. Literarische Verstehenskompetenz; Gespräche im LU; Digitale (Text)Souveränität) und zur Allgemeinen Fachdidaktik mit dem theoretischen und empirischen Fokus auf personaler und funktionaler fachlicher Bildung.

Prof. Dr. Carolin **Führer** ist Lehrstuhlinhaberin für Neuere deutsche Literatur / Literatur- und Mediendidaktik an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Aktuell forscht sie u. a. zu KI & Ästhetik aus literaturwissenschaftlicher sowie literatur- und schreibdidaktischer Perspektive. Dafür hat sie gemeinsam mit Ulrike Cress vom Leibniz Institut für Wissensmedien den Forschungspreis 2025 der Dr. K.H. Eberle Stiftung erhalten, der unter allen Fachrichtungen vergeben wird.

Dr. Nicolai **Glasenapp** ist Postdoc im Bereich Germanistische Literaturwissenschaft an der Universität Koblenz. Seine Forschungsarbeit ist im Kontext einer kultur- und medienwissenschaftlich informierten Literaturwissenschaft situiert und verfolgt als Schwerpunkte die Themenkomplexe Literatur und Ökologie sowie eine Kultur- und Medienpoetik des Verlorenen.

Dr. Anne von **Gunten** ist Deutschdozentin und Leiterin des Forschungs- und Entwicklungsschwerpunktes *Digitales Schreiben* am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern. Ihre Arbeitsschwer-

punkte sind die (digitale) Schreibdidaktik, die Kinder- und Jugendliteratur und die Genderthematik im Bildungsbereich.

PD Dr. Ines **Heiser** vertritt eine Professur für Germanistik, Literaturwissenschaft und -didaktik, Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Medien- und Literaturdidaktik im Zeitalter der Digitalität, Kinder- und Jugendliteraturforschung und ihre Didaktik unter intersektionaler und diversitätssensibler Perspektive sowie Lesedidaktik/Leseförderung und literarisches Lernen.

Dr. Florian **Hesse** ist Postdoc in der Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der deutschdidaktischen Unterrichts- und Professionsforschung sowie in der Erforschung von Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht und -studium.

Ass.-Prof. MMag. Dr. Elke **Höfler** ist Assistenzprofessorin (Tenure-Track) für Mediendidaktik und Sprachendidaktik an der Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich Artificial Intelligence, Social Media und Literaturdidaktik (insb. Lesedidaktik) an der Schnittstelle zwischen Medien- und Sprachendidaktik.

Dr. Larissa Carolin **Jagdschian** ist Studienrätin im Hochschuldienst im Institut für Germanistik an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die historische Kinder- und Jugendliteratur, Kinderlyrik, Narratologie, Gedächtnis- und Medientheorien (hier zu KI).

Dr. Katharina **Kellermann** ist Juniorprofessorin für Sprachdidaktik an der TU Braunschweig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprachbewusstheit, Grammatik- sowie Lese- und Schreibdidaktik und dem Auf- und Ausbau von Bildungssprache. Ein besonderer Fokus liegt auf der Rolle digitaler Medien und Künstlicher Intelligenz für sprachliches Lernen und Schreiben.

Anastasia **Keppler** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für die deutsche Literatur und ihre Didaktik an der Goethe-Universität Frankfurt. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der digitalen Literatur und Lesens in der Kultur der Digitalität.

Ann-Kathrin **Koppenhöfer** ist als studentische Hilfskraft bei Prof. Dr. Sebastian Bernhardt an der Universität Münster beschäftigt und studiert Germanistik und Geographie. Ihr Forschungsinteresse liegt im diversitätssensiblen Literaturunterricht.

Kristina **Krieger** ist als Wissenschaftliche Leitung für das Zertifikat Theaterpädagogik an der Karlsruhe School of Education tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Queerness und Gender in Kinder- und Jugendliteratur und -theater, schulische Rezeption von (Kinder- und Jugend-) Theater, interkulturelle Literaturdidaktik sowie Inklusion im Literaturunterricht.

Dr. Lukas **Lazzara** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der empirischen Schulforschung an der RPTU Kaiserslautern-Landau in Landau. Seine Forschungsinteressen liegen in der Professionalisierungsforschung, datengestützter Qualitätsentwicklung sowie der Analyse sprachlicher Lernprozesse im Kindes- und Jugendalter.

Dr. Matthias **Leichtfried** ist Post-Doc im Institut für Germanistik der Universität Wien. Er forscht zur Literatur- und Mediendidaktik, insbesondere zu KI und Deutschunterricht in einer Kultur der Digitalität. Er ist neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit in der Lehrer:innenbildung aktiv, zuvor war er Lehrer für Deutsch und PP an einem Wiener Gymnasium.

Prof. Dr. Nicole **Masanek** ist Professorin für germanistische Literaturdidaktik an der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Professionalisierungsforschung und dem literarischen Lernen mit Fokus auf Diversität und literaturgeschichtlich-historischem Lernen. Außerdem arbeiten sie zur Förderung der Lesekompetenz sowie der Kinder- und Jugendliteratur.

Dr. Daniela **Matz** ist Kollegiatin im Postdoc-Kolleg TEIFUN an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Dort forscht sie zu den Implikationen von Künstlicher Intelligenz für Literatur, Literaturvermittlung und literarischem Schreiben.

Prof. Dr. Johannes **Mayer** ist Professor für Germanistische Literaturwissenschaft mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt. Neben dem Kinder- und Jugendtheater sind seine Forschungsschwerpunkte gesprächsförmige und theatrale Inszenierungen im Literaturunterricht, Begabung sowie die Professionalisierung von Lehrpersonen.

Nadine **Michel** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern und Doktorandin an der Universität Paderborn. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind das argumentierende Schreiben und (digitales) Textfeedback.

Daniel **Milkovits**, MA. MA. MEd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Prae-Doc) an der Forschungsstelle Thomas Bernhard der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der österreichischen Literatur seit dem 19. Jahrhundert, derzeit v. a. zu Polemik und Satire (insbes. Thomas Bernhard, Elfriede Jelinek), zum Wiener Vorstadttheater (insbes. Johann Nestroy, Ludwig Anzengruber), zur Literatur- und Kulturosoziologie (insbes. Pierre Bourdieu), zum Volksstück des 20. Jahrhunderts, zur Nachkriegs- und (Anti-)Heimatliteratur.

Prof. Dr. Johannes **Odendahl** ist Universitätsprofessor für Deutschdidaktik an der Universität Innsbruck. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: literarisches und ästhetisches Verstehen, literarisches Lernen in intermediären Kontexten (Musik und Literatur, Film, Literaturverfilmung), Literatur und Humor, gesellschaftspolitische Implikationen von Literaturunterricht und -didaktik.

Maximilian **Richter** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Augsburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Berei-

chen Literaturtheorie und Begriffsgeschichte, Digitale Literatur, Pop-Literatur sowie Transnationalität und Transkulturalität.

Ninja **Schmiedgen**, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle Innovation und Transfer digitaler Lehre (ITdL) im Fachbereich 09 der Universität Münster. Ihre Forschungsinteressen sind Digitalität in der Hochschullehre sowie KI in der Hochschullehre.

Ruxandra **Teodorescu** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Graduiertenkolleg „Literatur und Öffentlichkeit in differenten Gegenwartskulturen“ an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der amerikanischen Literatur, Posthumanismus, Science-Fiction sowie Wissenschafts- und Technologiestudien. In ihrer Dissertation untersucht sie, wie literarische, öffentliche und wissenschaftliche Diskurse verschiedene Auffassungen von Künstlicher Intelligenz (KI) darstellen.

