

INTERACTIVE STORYTELLING MIT TWINE UND CHATGPT

EIN KOOPERATIONSPROJEKT ZWISCHEN SCHULE UND UNIVERSITÄT ZUR NUTZUNG VON KI FÜR LITERARISCHES SCHREIBEN

Stefan Emmersberger

Universität Augsburg | stefan.emmersberger@philhist.uni-augsburg.de

ABSTRACT

Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse eines Kooperationsprojekts zwischen einer 11. Klasse eines bayerischen Gymnasiums und der Universität Augsburg zum Thema *Interactive Storytelling mit Twine und ChatGPT* vor. Die explorative, qualitativ-experimentelle Fallstudie, die über forschendes Lernen Unterrichtsentwicklung und Hochschuldidaktik miteinander verbindet, nimmt den Einsatz der KI-basierten Anwendung ChatGPT beim literarischen Schreiben von Videospiel-Drehbüchern über alle Schreibprozessphasen hinweg in den Blick. Dabei zeigen sich vielfältige Nutzungsmöglichkeiten beim Planen, Formulieren und Überarbeiten, die jedoch von den Oberstufenschüler:innen unterschiedlich häufig und auf verschiedenen Reflexionsniveaus realisiert werden. Die Beobachtungen schließen mit weiterführenden Überlegungen zu einer kompetenzorientierten Aufgaben- und insbesondere Prüfungskultur im Schreibunterricht, die im KI-Zeitalter dringlicher denn je erscheint.

SCHLAGWÖRTER

— SCHREIBEN MIT KI — DIGITALE SCHREIBKOMPETENZ — LITERARISCHES
SCHREIBEN — INTERACTIVE STORYTELLING — CHATGPT — TWINE — SCHREIB-
AUFGABEN — VIDEOSPIELE

ABSTRACT (ENGLISH)

**INTERACTIVE STORYTELLING WITH TWINE AND CHATGPT
A COLLABORATIVE SCHOOL-UNIVERSITY PROJECT ON AI-ASSISTED
LITERARY WRITING**

The present article presents the results of a collaborative project between an 11th-grade class at a Bavarian secondary school (Gymnasium) and the University of Augsburg on the topic of Interactive Storytelling with Twine and ChatGPT. The exploratory, qualitative–experimental case study examines the use of the AI-based application ChatGPT in literary writing of video game scripts across all phases of the writing process. The findings reveal a wide range of possible uses for planning, formulating, and revising, which, however, are employed by upper secondary students with varying frequency and at different levels of reflection. The observations conclude with further considerations on a competence-oriented task and, in particular, assessment culture in writing instruction—an issue that appears more pressing than ever in the age of AI.

KEYWORDS

— WRITING WITH AI — DIGITAL WRITING SKILLS — CREATIVE WRITING — INTERACTIVE STORYTELLING — CHATGPT — TWINE — WRITING TASKS — VIDEO GAMES

1 — DIGITALE TEXT- UND SCHREIBKOMPETENZ: INTERAKTIVITÄT UND HYBRIDISIERUNG BZW. AUTOMATISIERUNG

Die Digitalisierung und die Kultur der Digitalität bestimmen mittlerweile den bildungs-administrativen, aber auch den fachdidaktischen Diskurs. Das zeigt nicht zuletzt der Blick in das Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* (vgl. KMK 2017 und 2021), in zentrale empirische Studien wie PISA oder ICILS (vgl. z.B. Sälzer 2021 oder Eickelmann et al. 2024) sowie in einschlägige Handbücher und Zeitschriften (vgl. z.B. Frederking / Romeike 2022; Krammer / Leichtfried / Pissarek 2022; Merlin / Anders 2023 oder Emmersberger / Kammerer 2025). Besondere Aufmerksamkeit erfahren dabei Lesen und Schreiben als die zwei zentralen prozessbezogenen Lernbereiche des Fachs Deutsch. Die Vorschläge dazu, welche Merkmale die digitale Kultur konkret ausmachen, sind jedoch durchaus unterschiedlich. So führen Tilman von Brand, Gerhard Eikenbusch und Birgit Mues (2023, 49-79) für digitales Lesen zum Beispiel folgende sechs an: Hypertextstruktur, Multimedialität bzw. Multimodalität, Interaktivität, Algorithmen bzw. Big Data, Konnektivität bzw. Kollektivität und Referenzialität. Sara Rezat (2022, 5-8) hingegen konzentriert sich für digitales Lesen und Schreiben etwa auf die drei Merkmale Hybridität bzw. Automatisierung, Multimodalität und Sozialität. Und Volker Frederking und Axel Krommer (2022, 85-88) unterscheiden beispielsweise im Rahmen von digitaler Textkompetenz mit Polymodalität, Symmedialität und Synästhetik einerseits sowie Hypertextualität, Hypermedialität, Konnektivität und Interaktivität andererseits zwei große Merkmalskomplexe.

Trotz der inhaltlichen und zum Teil sogar begrifflichen Überschneidungen zeigt sich schon bei diesen drei Beispielen eine ziemliche Bandbreite an Phänomenen, die sich im Kontext von Digitalisierung und der Kultur der Digitalität in den Blick nehmen lässt. Vor diesem Hintergrund fokussieren die folgenden Ausführungen zu dem Kooperationsprojekt *Interactive Storytelling mit Twine und ChatGPT* ganz bewusst nur zwei ausgewählte Merkmale, nämlich Interaktivität sowie Hybridisierung bzw. Automatisierung. Abbildung 1 visualisiert diese Auswahl.

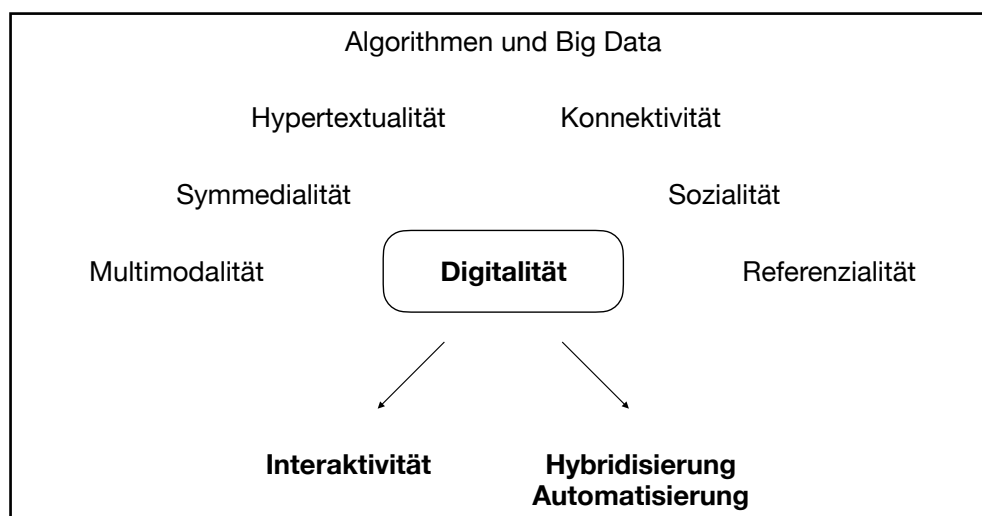


Abb. 1: Ausgewählte Merkmale von Digitalität

Mit Interaktivität ist eine grundlegende Eigenschaft von digitalen Texten angesprochen, die auf der Tatsache beruht, dass diese anders als analoge Texte aus dem Zusammenspiel von Daten und Programmcode generiert werden und damit in Echtzeit veränderbar sind. Interaktivität reicht dabei vom Anklicken eines Hyperlinks etwa in einem Wikipedia-Artikel bis zur Bewegung im virtuellen Raum eines Videospiels beispielsweise mithilfe einer VR-Brille und speziellen Eingabegeräten wie einem DataGlove. Für Interactive Storytelling mit Twine wird dafür im Folgenden *explicit interactivity* etwa im Sinne von René Reinhold Schalleger (2017, 17f.) fokussiert, der diese im Anschluss an Eric Zimmerman (2004, 59f.) von anderen Formen von Interaktivität wie *functional interactivity* (z.B. das Anschalten eines Fernsehers) abgrenzt. Konkret meint diese alle in der Programmierung vorgesehenen Möglichkeiten zur Veränderung eines digitalen Texts. Den damit verbundenen grundlegenden Wandel bei der Medienrezeption ordnet zum Beispiel Gundolf S. Freyermuth (2015, v.a. 117-147) in seiner Einführung in Games, Game Design und Game Studies medienhistorisch eindrucksvoll ein.

Mit Blick auf den Grad der Beeinflussbarkeit einer Geschichte lässt sich explizite Interaktivität dabei noch einmal genauer ausdifferenzieren. Stefan Emmersberger (2022, 218-228) greift dafür beispielsweise auf Janet H. Murray (2017, 159-193) zurück und unterscheidet vier Ausprägungsstufen von sogenannter ‚dramatic agency‘, die etwa das Gameplay eines Videospiels zulassen kann: keine, explorative, lokale und globale. Erstere ermöglicht zwar explizite Interaktivität, aber die erzählte Geschichte bleibt festgelegt. Bei zweiterer kommen optionale Elemente wie das Aufdecken einer Hintergrundgeschichte hinzu. Erst bei letzteren bewirken Spielhandlungen kleine bis grundlegende Veränderungen von Storyworld, Figuren und Handlungsverlauf und werden damit zu Entscheidungen der Spieler:innen.

Das zweite Merkmal Hybridisierung bzw. Automatisierung beruht auf Programmen mit (analytischer und generativer) künstlicher Intelligenz (KI) bzw. Machine Learning (ML) sowie Large Language Models (LLM), die vor allem mit der Veröffentlichung von ChatGPT im Jahr 2022 in die Wahrnehmung der Öffentlichkeit gerückt sind. Diese ermöglichen es, unter anderem schriftliche Texte in Kollaboration mit dem Computer zu verfassen bzw. das Verfassen von einzelnen Textabschnitten oder ganzen Texten von diesem sogar vollständig übernehmen zu lassen.

Insgesamt gesehen, hat Interaktivität wesentlich dazu beigetragen, das Spektrum an Kommunikationsformen deutlich zu erweitern. Das zeigt nicht zuletzt der Blick auf mittlerweile fest etablierte digitale Textsorten bzw. Medienangebote wie Hypertexte, Blogs, Social Media, enhanced eBooks, Bilderbuch-Apps, interaktive Filme oder Videospiele (vgl. z.B. Frederking / Krommer / Maiwald 2018; 53-63, Krieg-Holz / Schütte 2019; Wampfler 2020 oder Kepser / Abraham 2025, 40-44). Und durch Hybridisierung bzw. Automatisierung verändert sich gegenwärtig die kulturelle Praxis von Schreiben und Textproduktion grundlegend. Dies wird augenscheinlich, wenn man sich die einzelnen Aspekte von Schreibkompetenz und die inzwischen erreichte Qualität von KI-generierten Texten im Detail ansieht.

Martin Fix (2025, 20-51) unterscheidet im Kontext der drei Schreibprozessphasen Planen, Formulieren und Überarbeiten beispielsweise zwischen den vier Teilkompetenzen Zielsetzungskompetenz, inhaltliche Kompetenz, Strukturierungskompetenz und Formulierungskompetenz. Letztere ist insofern vorhanden, als dass KI-generierte Texte aus grammatischer und orthografischer Sicht mittlerweile so gut wie fehlerfrei sind und stilistisch größtenteils angemessen ausfallen. Zudem sind diese bei guter Datenlage und weitgehend unstrittigen Themen im Allgemeinen inhaltlich korrekt, auch wenn es auf Grund der Funktionsweise von generativen KI-Modellen immer wieder zu sogenannten Halluzinationen kommen kann. Und die Ausrichtung auf unterschiedliche kommunikative Funktionen und Kontexte inklusive der Adressat:innen und der Struktur der Zieltextsorte gelingt in aller Regel, solange die Prompts ausreichend spezifisch formuliert sind und die Texte eine mittlere Länge nicht überschreiten.

2 — DESKILLING UND MATTHÄUS-DILEMMA: DIDAKTISCHE POTENZIALE UND HERAUSFORDERUNGEN

In der Deutschdidaktik haben die beiden Merkmale Interaktivität und Hybridisierung bzw. Automatisierung vielfach Aufmerksamkeit erfahren, wobei erstere schon seit längerer Zeit alltäglicher Bestandteil der Medien- und Kommunikationskultur ist – auch wenn digitales Schreiben erst nach und nach Eingang in Schule und vor allem Prüfungen gefunden hat bzw. immer noch findet. Hybridisierung bzw. Automatisierung hingegen ist wegen der bahnbrechenden Fortschritte von KI-basierten Programmen sowie deren deutlich zugenommener Zugänglichkeit und Bedienfreundlichkeit in den vergangenen Jahren ziemlich abrupt in den Vordergrund gerückt. Das gilt sowohl für die Sprach- als auch für die Literaturdidaktik. Einen guten Überblick bieten beispielsweise die aktuellen Ausgaben von Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes zu *Digitale Umbrüche* (vgl. Müller / Fürstenberg 2023), Der Deutschunterricht zu *KI im Deutschunterricht* (vgl. Fürstenberg / Müller 2024), Informationen zur Deutschdidaktik (ide) zu *Künstliche Intelligenz* (vgl. Krammer / Leichtfried 2024), Praxis Deutschunterricht zu *Prompt lernen* (vgl. Wolk 2024), Praxis Deutsch zu *KI und Schreiben* (vgl. Rezat / Schindler 2025) oder Leseräume zu *Schreiben und Schreibkompetenz in Zeiten von KI* (vgl. Brommer et al. 2025).

Dabei ist mit Blick auf Schreiben wohl die zentrale Frage, welche Rolle Schreiber:innen mittlerweile und in Zukunft (noch) zukommt, wenn Schreibassistenzen wie ChatGPT, Gemini oder Microsoft Copilot (scheinbar) fehlerfreie und (prinzipiell) funktionale Texte produzieren können. Zu deren Beschreibung schlagen zum Beispiel Torsten Steinhoff und Katrin Lehnen (2025, 2-10) auf der Basis der postdigitalen Schreibtheorie von Steinhoff (2023a und 2023b) das sogenannte GPT-Modell vor. Dieses unterscheidet für den Computer zwischen den drei Rollen Ghost, Partner und Tutor. Die menschlichen Nutzer:innen verhalten sich dazu entsprechend als Client, Explorer und Learner. Ordnen lassen sich diese Rollen etwa unter Rückgriff auf Maurice Fürstenberg und Hans-Georg Müller (2024, 5-8) anhand der Anteile, die Nutzer:innen und KI an der Erstellung eines Textes haben. Dementsprechend differenzieren sie zwischen einem Taschenrechner-, Tutor- und Sparringspartner-Modell. Bei ersterem

übernimmt die KI entsprechend der Taschenrechner-Metapher die Textproduktion mehr oder weniger vollständig. Nutzer:innen nehmen lediglich die Eingabe in Form von Prompts und idealerweise die Kontrolle des Ergebnisses vor. Beim Tutor-Modell hingegen wird der Text noch weitgehend selbst geschrieben. Die KI wird vor allem für unmittelbares Feedback und eventuelle Optimierungen und Korrekturen genutzt. Und beim Sparringspartner-Modell beschränkt sich die KI schließlich auf das Geben von Anregungen und Vorschlägen von Alternativen.¹ Abbildung 2 veranschaulicht diese drei grundlegenden Typen der Nutzung von KI beim Schreiben.

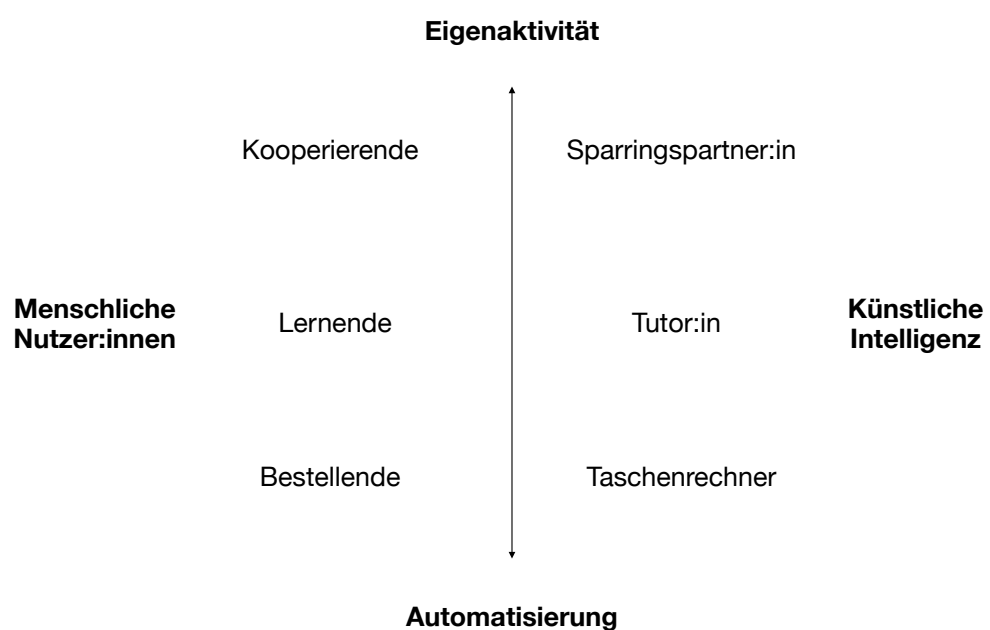


Abb. 2: Grundlegende Typen der Nutzung von KI beim Schreiben (in Anlehnung an Fürstenberg / Müller 2024, 5-8 und Steinhoff / Lehen 2025, 2-10)

Aus bildungspolitischer Sicht zeichnet sich mit Blick auf diese Rollen und den damit verbundenen Auswirkungen auf Lernprozesse und Prüfungskultur ein markantes Dilemma ab: Angesichts der Omnipräsenz von KI im Alltag und der durch sie ausgelösten medienkulturellen Transformationen sollten sich Kinder und Jugendliche einerseits wohl spätestens ab der Sekundarstufe mit dieser technologischen Innovation auseinandersetzen (vgl. z.B. KMK 2024, v.a. 3-5). Andererseits lassen KI-basierte Anwendungen viele schulische Aufgaben insofern obsolet erscheinen, als dass sie diese schneller und in aller Regel besser lösen können als Schüler:innen. Das gilt unter anderem sowohl für Textaufgaben im Mathematikunterricht als auch für übliche Schreibaufgaben im Deutschunterricht. Die entscheidende Frage ist dann aber, was bei der Bedienung der Programme überhaupt noch gelernt wird und werden soll.

¹ Kirsten Schindler (2024, 35-38) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Schreiben durch KI und mit KI. Ersteres orientiert sich an dem Taschenrechner-Modell, während zweiteres dem Tutor- und vor allem dem Sparringspartner-Modell entspricht.

Grundsätzlich ist dazu festzuhalten, dass Schreiben mit KI durchaus viel Potenzial zur Unterstützung und Steigerung von (digitaler) Schreib- und auch Textkompetenz bietet. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich bewusst macht, wie sehr Schreiben gerade das menschliche Arbeitsgedächtnis beansprucht. Ein gutes Beispiel sind dafür das Basis- und das Drei-Kreise-Modell der Textproduktion von Thomas Bachmann und Michael Becker-Mrotzek (2017, 42-51). Die Autoren zeigen für einen idealtypischen Schreibprozess im Detail auf, welche Vielzahl an gedanklichen Operationen bei der Adaption eines Textmusters an eine konkrete Schreibaufgabe durchlaufen werden und welches Wissen und Können dafür jeweils notwendig ist. Ähnlich wie bei Fix (2025, 20-51) kommt es zu Beginn des Schreibprozesses idealerweise zu einer Typisierung der Schreibaufgabe und einer Auswahl eines passenden Textmusters (v.a. Zielsetzungskompetenz in der Phase des Planens). Danach wird das ausgewählte Textmuster an die Spezifika der konkreten kommunikativen Situation adaptiert (v.a. Strukturierungskompetenz und z.T. inhaltliche Kompetenz in der Phase des Planens und Formulierens). Und schließlich gilt es, das adaptierte Textmuster über eine (mehr oder weniger) komplexe Kombination und Folge von sprachlichen Handlungen zu realisieren (v.a. Formulierungskompetenz in der Phase des Formulierens).

Wie Abbildung 3 zeigt, können KI-basierte Anwendungen das Arbeitsgedächtnis zum einen insbesondere in der Phase des Formulierens entlasten, indem sie eher hierarchieniedrige Operationen auf der Ebene der lokalen Textorganisation, wie das Formulieren einzelner Gedanken, etwa mithilfe von einschlägigen Textprozeduren, übernehmen. Dadurch werden potenziell kognitive Ressourcen für hierarchiehöhere Operationen auf der Ebene der globalen Textorganisation frei. Hierbei könnte KI wiederum (digitale) Schreib- und Textkompetenz erweitern, indem sie Schreibenden vor allem beim Planen und Überarbeiten Informationen, Beispiele und Feedback hinsichtlich Textfunktionen, Adressat:innen, medialem Kontext, Textmuster(-varianten) oder Inhalt gibt.

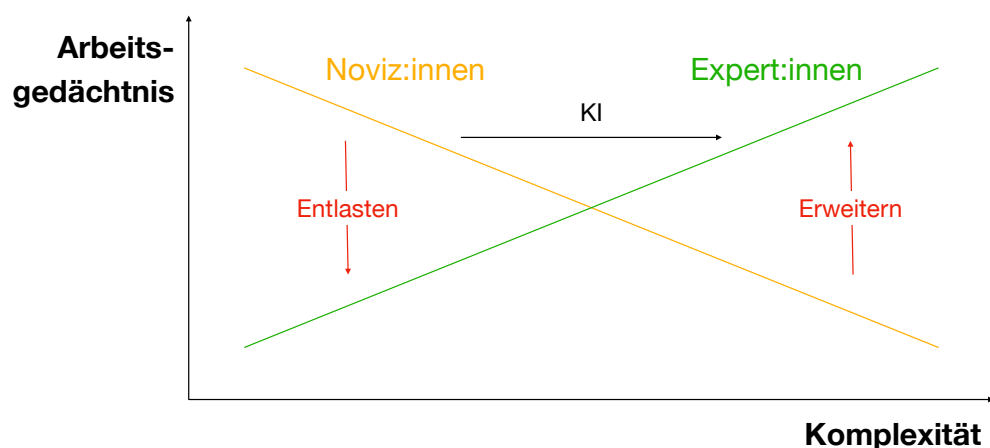


Abb. 3: Entlastung und Erweiterung der (digitalen) Schreib- und Textkompetenz durch KI-basierte Anwendungen

Ob diese Potenziale tatsächlich reflektiert genutzt werden und eventuell sogar zu einer Steigerung von (digitaler) Schreib- und Textkompetenz beitragen, hängt wesentlich von dem Rollenverständnis ab, das menschliche Nutzer:innen von sich selbst haben, und davon, wie sie KI konkret nutzen. Beispielsweise Thorsten Wolk (2024, 5) erläutert das damit verbundene Dilemma anschaulich: Wenn Schüler:innen etwa aus Gründen der Überforderung oder Bequemlichkeit in der Rolle von Bestellenden unreflektiert verharren, kann es einerseits zu sogenanntem Deskilling kommen. Das bedeutet, dass sie kognitive Operationen wie das Ausformulieren sprachlicher Handlungen, die ihnen von der KI abgenommen werden, gar nicht erst erlernen oder aufgrund von mangelnder kontinuierlicher Übung nicht ausreichend elaboriert und stabil aufbauen. Andererseits kann die Arbeit mit KI gerade in der Rolle von Lernenden und Kooperierenden dazu führen, dass Kinder und Jugendliche ihre (digitale) Schreib- und Textkompetenz weiter ausbauen und kognitive Operationen lernen, die sie ohne KI nicht oder nicht so schnell gelernt hätten. Es ist zu vermuten, dass dies besonders bei leistungsstärkeren Schüler:innen der Fall ist, da diese eher über die notwendigen Fähigkeiten verfügen, um Prompts zielgerichtet zu formulieren und ausgegebenen Text kontextspezifisch einzusetzen. Auf diese Weise kann es zu dem bekannten Matthäus-Effekt kommen. Ob dies tatsächlich geschieht, ist nicht zuletzt wohl wesentlich vom Lehr-Lern-Arrangement inklusive der gestellten Aufgaben und der angebotenen Unterstützung abhängig.

3 — FORSCHUNGSDESIGN UND DURCHFÜHRUNG

Die hier vorgestellte explorative, qualitativ-experimentelle Fallstudie beruht auf einer Kooperation zwischen einem bayerischen Gymnasium und der Universität Augsburg (vgl. z.B. Burkart 2020; Döring 2023, 183-221 oder Zaugg 2023).² Konkret wurde ein sogenanntes Vertiefungsseminar zum Thema *Interactive Storytelling mit Twine und ChatGPT* dazu genutzt, um dieses im Rahmen von forschendem Lernen (vgl. z.B. Kaufmann / Satilmis / Mieg 2019; Wulf / Haberstroh / Peterson 2020 oder Herzmann / König 2023) mit einer Oberstufenklasse der 11. Jahrgangsstufe zu erproben sowie die gemachten Erfahrungen und erzielten Ergebnisse in Form von Portfolios zu reflektieren. Auch wenn der Begriff forschendes Lernen viele Facetten aufweist und unterschiedliche Ausrichtungen zulässt, wird hier mit Blick auf das Lehramtsstudium Petra Herzmann und Johannes König (2023, 9) gefolgt, die von folgender Kernidee ausgehen: Es soll zu einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit dem Arbeitsplatz Schule und dem Handlungsfeld Unterricht kommen, indem eine wissenschaftliche Beobachtungshaltung gegenüber den eigenen Praxiserfahrungen eingenommen wird. Entscheidend ist dabei, dass es zur Entwicklung einer präzise formulierten Fragestellung kommt und ein Vorgehen entwickelt wird, das sich auf geeignete Forschungsmethoden stützt. Auf diese Weise wird durch forschendes Lernen nicht nur Evidenzbasierung als Kerngedanke der empirischen Bildungsforschung konkret erfahren, sondern auch Unterrichtsentwicklung mit Hochschuldidaktik direkt verbunden.

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung schließt Interactive Storytelling an literarisches Schreiben (vgl. z.B. Abraham 2021b; Abraham / Bräuer / von Brand 2022 und

² Forschungsmethodologisch bestehen gewisse Parallelen zum Design-Based Research (vgl. z.B. Dube / Dannecker 2024 oder Reinmann / Herzberg / Brase 2024). Dieses stellt aber das Design im Sinne konkreter unterrichtlicher Inszenierungsmuster und vor allem dessen iterative Entwicklung noch deutlich stärker in den Vordergrund.

2023) an, integriert aber explizite Interaktivität als zentrales Merkmal der Kultur der Digitalität. Für das Schreibarrangement mit einer profilierten Schreibaufgabe (vgl. u.a. Bachmann / Becker-Mrotzek 2010; Feilke et al. 2016, v.a. 51-62 und Steinhoff 2018) wurden Drehbücher für das Videospielgenre Adventure als spezifische Zieltextsorte fokussiert. Typisch ist für diese das Erzählen einer elaborierten Geschichte, deren Herausforderung darin besteht, bewährte Prinzipien aus dem szenischen Schreiben auf die Spezifika dieses Medienangebots zu übertragen (vgl. z.B. Benedict 2014; Abraham 2016 oder McKee / El-Wakil 2022) und insbesondere die Narration stimmig mit dem Gameplay inklusive Dramatic Agency zu verbinden (vgl. z.B. Sheldon 2023; Case / Freeze / Pane 2024 oder Berger 2025).³ Wie bereits eingangs erwähnt, ermöglichen Videospiele anders als traditionell linear erzählende Medienangebote wie Romane oder Filme, unter anderem auf Storyworld, Figuren und Handlungsverlauf Einfluss zu nehmen und zu einem gewissen Grad selbst zu entscheiden, wie sich die jeweilige Geschichte entwickelt. Von der Grundidee her bestehen hier Parallelen zu sogenannten Choice Your Own Adventures (CYOA) wie die im deutschsprachigen Raum sehr populäre *Insel der 1000 Gefahren* (Packard 2007).⁴ Aktuelle Beispiele von Videospielen wie *Life Is Strange* (Don't Nod Entertainment 2015 / 2024) oder *Detroit: Become Human* (Quantic Dream 2018) machen jedoch deutlich, dass Videospiele als genuin digitale Medienangebote in ihrer Komplexität deutlich darüber hinausgehen. Aus diesem Grund sprechen Matthias Kepser und Ulf Abraham (2025, 42 und 191) auch von *decision driven narratives*.

Technisch realisieren lässt sich Interactive Storytelling gut mit der kostenlosen Anwendung Twine, die auf der Website <https://twinery.org/> im Browser genutzt oder von dort heruntergeladen werden kann. Wie Abbildung 4 zeigt, bietet Twine einen Flow Chart, auf der alle Szenen einer Geschichte inklusive ihrer interaktiven Verbindungen überblickt und modifiziert werden können. Einen guten Einblick in die zahlreichen Möglichkeiten des Programms geben Ratgeber wie *Writing Interactive Fiction with Twine* (Ford 2016) oder *Make Your Own Twine Games!* (Anthropy 2019). Zentral ist der Befehl zum Verknüpfen der einzelnen Szenen, der für Szene 1 und 2 beispielsweise lauten könnte: „[[Gehe zu Szene 2->Szene 2]]“. Weitere wichtige Befehle sind etwa noch „(link: “Passage”)[Passage]“, um eine Verknüpfung innerhalb einer Szene zu erzeugen, oder „set: \$Variable to true“ in Kombination mit „(if: \$Variable is true) [Folge](else:)[Alternative]“, um mit Variablen zu arbeiten und damit Entscheidungen anzulegen, deren Konsequenzen über einzelne Szenen hinausreichen.

³ Bei der Produktion von Videospielen ist es üblich, ein sogenanntes Game Design-Dokument zu erstellen, das grundlegende Punkte u.a. zu Story, Gameplay, Grafik, Sound und technischer Umsetzung kompakt festhält (vgl. z.B. Rehfeld 2020, 40-62 oder Fullerton 2024, 177-217). Interaktive Drehbücher spielen vor allem bei Adventures eine Rolle, die sich deutlich am Film orientieren. Ein markantes Beispiel ist dafür *Detroit: Become Human* (Quantic Dream 2018), dem laut leitendem Entwickler David Gage mehr als 2.000 Seiten Drehbuch zugrunde liegen (vgl. Gameslice 2017).

⁴ Der Titel des englischen Originals lautet *Sugarcane Island*, das 1976 erstmals erschienen ist.

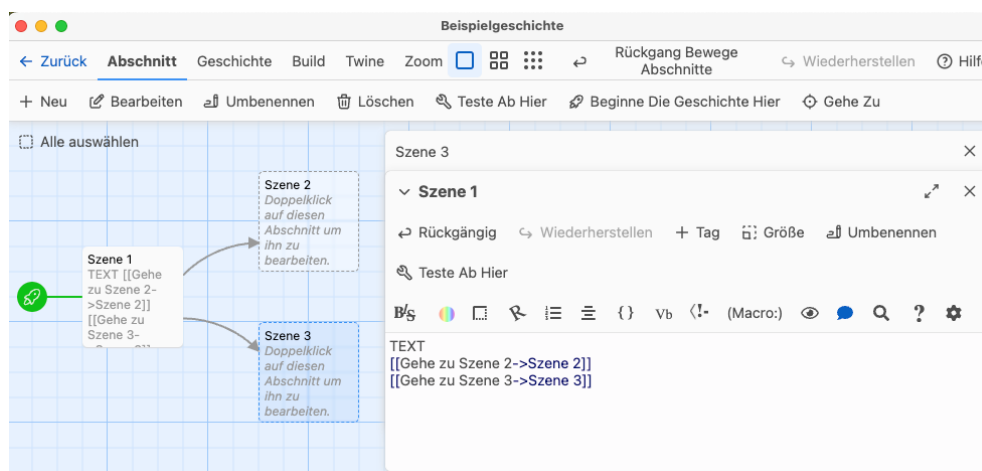


Abb. 4: Das Flowchart der Anwendung Twine

In diesem Zusammenhang liegt es nahe, die Anwendung ChatGPT, die über die Website <https://chatgpt.com/> ebenfalls kostenlos im Browser genutzt oder auch heruntergeladen werden kann, nicht nur für Recherche und Textgenerierung zu nutzen, sondern sich zudem spezifische Befehle für Twine ausgeben zu lassen.⁵ So führt die Frage „Mit welchem Befehl kann ich bei Twine, dem Programm für Interactive Storytelling, zwei Szenen miteinander verbinden?“ zu dem oben zitierten Standardbefehl, der darüber hinaus noch in eine weiterführende Erklärung eingebettet wird.

Konkret wurden in der vorliegenden Fallstudie folgende drei Forschungsfragen fokussiert:

1. Welche Praktiken bzw. Strategien im Umgang mit ChatGPT wenden die Schüler:innen im Schreibprozess zum Verfassen eines Videospiel-Drehbuchs mit Twine an?⁶
2. Welches Reflexionsniveau zeigen die Schüler:innen dabei und wie wirken sich die angewandten Praktiken bzw. Strategien auf das Textprodukt aus?
3. Welche Potenziale, aber auch Herausforderungen lassen sich daraus für die Förderung von (digitaler) Schreib- und Textkompetenz ableiten?

Zur Durchführung der Fallstudie standen insgesamt vier Tage in Form eines Blockseminars zur Verfügung. Wie Abbildung 5 veranschaulicht, diente der erste Tag – Mitte Dezember 2024 – zur Einarbeitung der Studierenden in das Thema *Interactive Storytelling mit Twine und ChatGPT* sowie zur Vorbereitung auf das Kooperationsprojekt mit der Oberstufenklasse aus der 11. Jahrgangsstufe. Das didaktische Vorgehen gliederte sich dabei in eine instruktive Einführung in die erforderlichen narratologischen und medialen Grundlagen, eine kooperative Phase zum Kennernlernen von Twine (v.a. Möglichkeiten und Befehle für Interactive Storytelling) in Verbindung mit ChatGPT (v.a. Prompt-Design) sowie schließlich die Vorbereitung der Datenerhebung und der Planung der Arbeit mit den Schüler:innen in Kleingruppen. Für letztere

⁵ Es wurde vor allem mit der Version GPT-4o-mini gearbeitet, die im Januar 2025 mit Nutzungslimits kostenlos zur Verfügung gestellt wurde.

⁶ Während es sich bei Praktiken durchaus um unbewusste bzw. unreflektierte Verhaltensweisen handeln kann (vgl. z.B. Frederking / Krommer / Maiwald 2018, 66-70), werden Strategien in aller Regel – etwa im Kontext selbstregulierten Lernens – gezielt eingesetzt (vgl. z. B. Nett / Götz 2019, v.a. 68-70).

wurde als profilierte Schreibaufgabe das Verfassen eines Videospiel-Drehbuchs und ein Vorgehen anhand der drei Schreibprozessphasen Planen, Schreiben und Überarbeiten vorgegeben. Neben der Umsetzung mit Twine und ChatGPT und der Aktivierung eigener medialer Erfahrungen mit Videospielen wurden dafür vier inhaltliche Schwerpunkte erarbeitet, die als Orientierung insbesondere für die Planungs-, aber auch Überarbeitungsphase dienen: Genres (v.a. Videospiele, Filme und Serien), Storyworld (Setting bzw. räumliche und zeitliche Situierung), Figuren und ihre Konstellation sowie Handlung (Story) und Handlungsverlauf (Plot). Bezugspunkt war hier die oben genannte Literatur zu literarischem bzw. szenischem Schreiben und Interactive Storytelling.

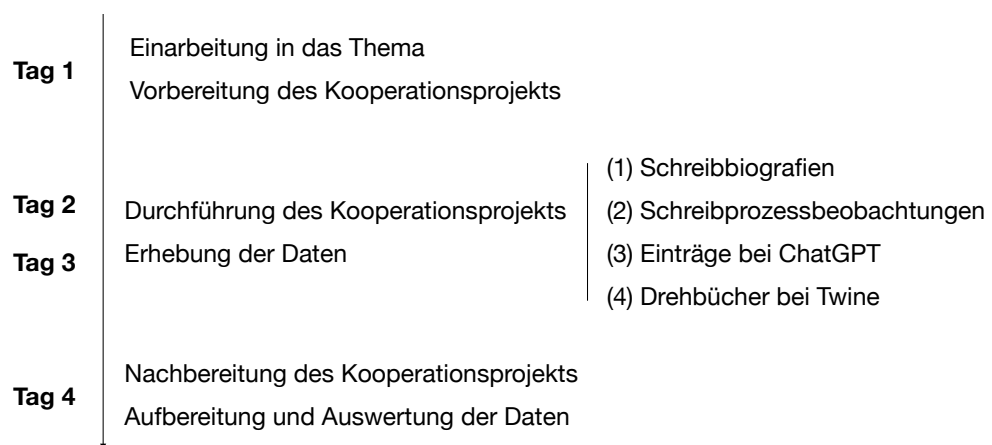


Abb. 5: Durchführung der Fallstudie und erhobene Daten

An Tag 2 und 3 – Mitte Januar 2025 – begleiteten die Studierenden die Schüler:innen nach einer kurzen gemeinsamen Einführung beim Verfassen der Videospiel-Drehbücher selbstständig in Kleingruppen und orientierten sich dabei an den drei Schreibprozessphasen und vier inhaltlichen Schwerpunkten. Dabei gab es immer Austauschmöglichkeiten zwischen den Kleingruppen, die zum Abgleich der Zwischenergebnisse sowie für Feedback und das Kennenlernen von Alternativen genutzt wurden. Der erste Kooperationstag fand am Gymnasium statt, der zweite an der Universität Augsburg. Das Kooperationsprojekt endete mit der Präsentation der Ergebnisse und wechselseitigem Spielen. Am vierten Tag – Ende Januar 2025 – fand die Nachbereitung wiederum ohne die Schüler:innen statt, in deren Zentrum die Aufbereitung und Auswertung der erhobenen Daten stand.

Konkret wurden im Rahmen des Kooperationsprojekts folgende Daten erhoben: (1) ein Fragebogen zu den Schreibbiografien der Schüler:innen, (2) die Beobachtung ihrer Schreibprozesse, (3) ihre Einträge bei ChatGPT und schließlich (4) ihre interaktiven Drehbücher zu Videospielen bei Twine. Abgeschlossen haben die Studierenden das Seminar in Form eines Portfolios, in dessen Mittelpunkt die evidenzbasierte Reflexion der gemachten Erfahrungen stand. Für die Erstellung des Frage- und des Beobachtungsbogens sowie für die Erfassung der Arbeitsergebnisse diente einschlägige Literatur als Orientierung (vgl. v.a. Echterhoff 2023, 78-92; Herzmann

/ König 2023, 37-65 und 137-145; Jesussek / Volk-Jesussek 2023; Schreier 2023, 270-276 sowie Döring 2023, 321-424 und 525-570). Entsprechend der explorativen Ausrichtung der Fallstudie wurde für die Schreibbiografien ein teilstrukturierter Fragebogen gewählt, um einerseits für alle Kleingruppen vergleichbare Ergebnisse zu bekommen, um aber andererseits den Schüler:innen mit offenen Fragen auch die Möglichkeit zu umfassenden und eventuell auch unerwarteten Antworten zu geben. Auch bei der Beobachtung der Schreibprozesse wurde mit einem teilstrukturierten Beobachtungsprotokoll mit offenen Fragen gearbeitet. Dies gab den Studierenden, die sich bei der Begleitung der Schüler:innen und dem Beobachten abwechselten, ausreichend Raum für umfangreiche und zum Teil überraschende Notizen. Parallel dazu konnten alle Arbeitsergebnisse, da das Schreiben mit ChatGPT und Twine ausschließlich digital erfolgte, in vollem Umfang erfasst werden.

Die Auswertung der Daten orientierte sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse bzw. Thematic Analysis (vgl. v.a. Braun / Clarke 2022 und Kuckartz / Rädiker 2024) und nutzte das Programm MAXQDA (vgl. v.a. Kuckartz / Rädiker 2019 und die Website <https://www.maxqda.com/de/>). Die beiden Analyseverfahren bieten zum einen ein klar strukturiertes Vorgehen an, verfügen aber gleichzeitig über ausreichend Offenheit für die erhobenen qualitativen Daten (vgl. zur Einordnung auch Mayring 2020; Herzmann / König 2023, 69-72 oder Schreier / Weydmann 2023, 297-301).

4 — SAMPLE UND SCHREIBBIOGRAFIEN

Das Kooperationsprojekt fand mit 19 Lehramtsstudierenden der Universität Augsburg (14 weiblich und 5 männlich) sowie 23 Oberstufenschüler:innen aus der 11. Jahrgangsstufe eines bayerischen Gymnasiums (11 weiblich und 12 männlich) statt. Im Durchschnitt waren die Studierenden 23,5 Jahre alt (von 21 bis 34 Jahren bei einer Standardabweichung von 3,0 Jahren) und hatten 6,8 Semester (von 4 bis 11 Semestern bei einer Standardabweichung von 1,9 Semestern) studiert. Die Schüler:innen waren im Durchschnitt 16,3 Jahre alt (von 16 bis 18 Jahre bei einer Standardabweichung von 0,6 Jahren). Zumindest in Bezug auf Alter und Fortschritt in der Schullaufbahn bzw. im Studium lassen sich beide Gruppen damit als relativ homogen bezeichnen. Mit Blick auf die Studierenden stellte eine Besonderheit dar, dass die verschiedenen Schularten ausgeglichen vertreten waren: 5-mal Grundschule, 5-mal Mittelschule, 5-mal Realschule und 4-mal Gymnasium.

Insgesamt bildete die Klasse 6 Kleingruppen und zwar auffälligerweise getrennt nach Geschlechtern: Gruppe 1 ‚Lyra City‘ (4 männlich), Gruppe 2 ‚Der Mann und die Bombe‘ (5 männlich), Gruppe 3 ‚Der Ring der Wahrheit‘ (3 weiblich), Gruppe 4 ‚Enthüllung‘ (4 weiblich), Gruppe 5 ‚The Forgotten Door‘ (4 weiblich) und Gruppe 6 ‚Ödland‘ (3 männlich).⁷ Die Studierenden teilten sich den Schüler:innen wie folgt zu: Gruppe 1 (2 weiblich und 1 männlich), Gruppe 2 (2 weiblich und 2 männlich), Gruppe 3 (2 weiblich), Gruppe 4 (2 weiblich und 1 männlich), Gruppe 5 (4 weiblich) und Gruppe 6 (2 weiblich und 1 männlich).

In den teilstrukturierten Fragebögen zu den Schreibbiografien der Schüler:innen wurde, abgesehen von den Basisdaten, unter anderem nach der Schreibmotivation ge-

⁷ Die Gruppennamen beziehen sich auf die Titel der Drehbücher.

nerell, der Schreibkompetenz generell und der Neugierde speziell auf das Schreiben von Drehbüchern zu Videospielen sowie nach Erfahrungen mit Textsorten über die Schule hinaus und Erfahrungen mit digitalen Tools wie ChatGPT gefragt.⁸ Die Abbildungen 6 und 7 stellen die Ergebnisse dazu im Überblick dar.

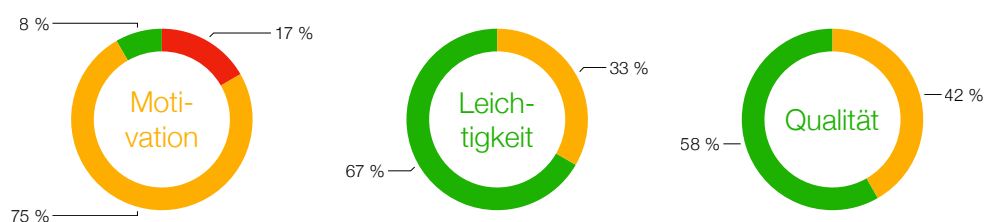


Abb. 6: Selbsteinschätzungen der Schüler:innen zu Schreibmotivation, mit dem Schreiben verbundener Anstrengung und eigener Schreibkompetenz

Bei der Auswertung der Antworten zu den offenen Frage wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2024, 129-175) mit der evaluativ strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse kombiniert. Wie vorgesehen, wurden die einzelnen Phasen sukzessive durchlaufen, wobei durch die vorgegeben Fragen vor allem das Entwickeln der Ausprägungen der Bewertungskategorien und die entsprechende evaluative Codierung im Zentrum der Arbeit stand. Die Art der Kategorienbildung lässt sich für die Entwicklung der offenen Fragen als weitgehend deduktiv bezeichnen (vgl. ebd., 70-103), da diese vor Erhebung der Daten stattfand. Bei den Ausprägungen wurde insofern induktiv vorgegangen, als dass erst mit Blick auf die Komplexität der qualitativen Daten die Entscheidung getroffen wurde, die Ausprägungen lediglich ordinalskaliert und nicht intervallskaliert aufzufassen (vgl. im Detail z.B. Döring 2023, 234-266). Dementsprechend wird auch nur zwischen *sehr gering* (Rot), *gering* (Gelb), *hoch* (Hellgrün) und *sehr hoch* (Dunkelgrün) unterschieden. Zur Absicherung der Qualität der evaluative Codierung wurde konsensuell codiert (vgl. v.a. Braun / Clarke 2022, 237-242 und Kuckartz / Rädiker 2024, 238-249). Konkret bedeutet das, dass die Antworten der Schüler:innen nach der Festlegung der Ausprägungen der Bewertungskategorien von einer studentischen Hilfskraft und dem Autor unabhängig voneinander eingeschätzt und danach miteinander verglichen wurden. Nicht-Übereinstimmungen wurden detailliert besprochen und anschließend wurde eine begründete Entscheidung getroffen. Bei seltenen, sehr schwer einzuordnenden Stellen wurde eine weitere Hilfskraft in einer Supervisionsrolle in die Diskussion einbezogen.

Es zeigt sich, dass die Schreibmotivation durchaus durchwachsen ausfällt. In der mittleren Tendenz lassen die Aussagen dazu auf eine geringe Schreibmotivation schließen (Gruppe 2, 3, 5 und 6). Bei Gruppe 1 ist der Median sogar sehr gering. Nur

⁸ Abgesehen von den Fragen zu den demografischen Daten lauteten die sieben offenen Fragen im Einzelnen wie folgt: (1) Mit welchen Textsorten haben Sie in der Schule Erfahrungen gesammelt? Haben Sie dabei digitale Tools wie z.B. ChatGPT eingesetzt? Wie waren Ihre Erfahrungen? (2) Mit welchen Textsorten haben Sie privat Erfahrung gesammelt? Haben Sie dabei digitale Tools wie z.B. ChatGPT eingesetzt? Wie waren Ihre Erfahrungen? (3) Mit welchen Textsorten haben Sie sonst noch Erfahrungen gesammelt? Haben Sie dabei digitale Tools wie z.B. ChatGPT eingesetzt? Wie waren Ihre Erfahrungen? (4) Insgesamt gesehen: Wie gerne schreiben Sie und warum? (5) Insgesamt gesehen: Wie schwer fällt Ihnen Schreiben und warum? (6) Insgesamt gesehen: Würden Sie sich als eine/n gute/n oder eher nicht so gute/n Schreiber/in bezeichnen und warum? (7) Insgesamt gesehen: Wie groß ist Ihre Neugierde, neue Textsorten wie z. B. das Videospiel-Drehbuch und neue digitale Tools wie z.B. Twine kennenzulernen und warum?

bei Gruppe 4 liegt dieser zwischen gering und hoch. Als Gründe für die geringe bis sehr geringe Schreibmotivation werden unter anderem schlechte Erfahrungen in der Schule, hohe Anstrengung, großer Zeitaufwand, mangelnde Kompetenz, fehlende Kreativität und die schulischen Aufsatzarten genannt. Als förderlich für Schreibmotivation werden insbesondere interessante Themen und die Möglichkeit zur Kommunikation angeführt.

In Relation zu den Angaben zur Schreibmotivation ist es etwas überraschend, dass den Schüler:innen Schreiben gar nicht so schwerfällt. Gruppe 3, 4, 5 und 6 geben tendenziell an, dass ihnen Schreiben weitgehend leicht von der Hand geht. Lediglich Gruppe 1 und 2 finden Schreiben eher anstrengend. Als Faktoren kommen vor allem Übung bei der sprachlichen Umsetzung, die zu schreibende Textsorte, Kreativität und Interesse am Schreiben zur Sprache.

Die Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz fällt nur etwas geringer aus als die Angaben zur Anstrengung, die mit Schreiben verbunden ist. Insgesamt gesehen, gestehen sich Gruppe 3, 5 und 6 ein hohes Niveau zu. Gruppe 1 und 2 hingegen sehen bei sich eine überwiegend geringe Qualität. Gruppe 4 liegt dazwischen. Als Probleme werden vorrangig sprachliche Umsetzung, mangelnde Kreativität, fehlende Übung und geringe Motivation bzw. Freude genannt. Zudem wird darauf hingewiesen, dass eine Abhängigkeit von Lehrkraft und Textsorte besteht.

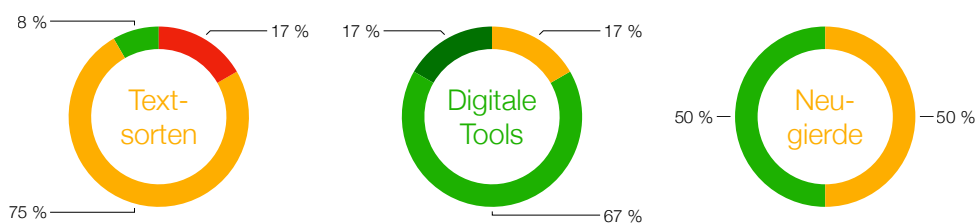


Abb. 7: Selbsteinschätzungen der Schüler:innen zu Erfahrungen mit außerschulischen Textsorten, Erfahrungen mit digitalen Tools und zur Neugierde auf das Kooperationsprojekt

Erfahrungen mit außerschulischen Textsorten haben die Schüler:innen alles in allem wenig. Während Gruppe 2 angibt, gar keine zu haben, geben Gruppe 1, 3, 5, und 6 zumindest eine geringe Erfahrung an. Gruppe 4 sieht sich zwischen gering und hoch. Als außerschulische Textsorten kommen unter anderem Tagebucheinträge, pragmatische Alltagstexte wie Kündigungen, Nachrichten, Zeitungsartikel, Wikipedia-Artikel, kürzere Geschichten bzw. Romane und sogar Reviews zu Videospielen zur Sprache.

Im Kontrast dazu bestehen zahlreiche Erfahrungen mit digitalen Tools beim Schreiben. Gruppe 1, 2, 3 und 5 stufen diese in der Tendenz als hoch ein, Gruppe 6 sogar als sehr hoch. Nur Gruppe 4 sieht diese eher als gering an. KI-basierte Anwendungen und dabei besonders ChatGPT sind den Schüler:innen vertraut und werden von ihnen regelmäßig im Alltag eingesetzt, zum Beispiel als Alternative zur Google-Suche oder zum Zusammenfassen von Texten. Dabei wird auch das gezielte Formulieren von Prompts thematisiert.

Die Neugier auf das Thema des Kooperationsprojekts fällt eher mäßig aus. Aber immerhin liegt sie deutlich über der insgesamt doch auffällig geringen Schreibmotivation. Bei Gruppe 2, 4 und 5 ist die Neugier weitgehend gering. Gruppe 1, 3 und 6 bezeichnen diese in der Tendenz als hoch. Als Gründe dafür werden ein Interesse an Drehbüchern, der Funktionsweise von Twine und dem erfolgreichen Umgang mit KI sowie private Erfahrungen mit Videospielen und sogar Programmieren angeführt.

Mit Blick auf die einzelnen Gruppen lässt sich also festhalten, dass Gruppe 1 und 2 recht unmotiviert sind zu schreiben, sich damit nicht leicht tun und auch relativ wenig Erfahrung über die Schule hinaus haben. Allerdings interessieren sie sich für digitale Tools. Auf das Thema des Kooperationsprojekts ist aber von den beiden nur Gruppe 1 wirklich neugierig. Gruppe 3, 4, 5 und 6 sind ebenfalls nur bedingt motiviert zu schreiben, es fällt ihnen jedoch leichter. Erfahrungen über die Schule hinaus bestehen bei ihnen ebenfalls kaum, allerdings sind sie bis auf Gruppe 4 mit digitalen Tools weitgehend vertraut. Angesprochen von dem spezifischen Thema fühlen sich bei diesen vier Gruppen vor allem Gruppe 3 und 6.

5 — VIDEOSPIEL-DREHBÜCHER, SCHREIBPROZESS UND REFLEXIONSNIVEAU

Die Planung und Durchführung des Kooperationsprojekts orientierte sich an den drei bereits erwähnten Phasen des Schreibprozesses: Planen, Formulieren und Überarbeiten (vgl. z.B. Bachmann / Becker-Mrotzek 2017, 42–51 oder Fix 2025, 20–51). Im Folgenden werden für jede dieser drei Phasen die Praktiken bzw. Strategien der Schüler:innen im Umgang mit ChatGPT in den Blick genommen. Zusätzlich wird dafür das zu beobachtende Reflexionsniveau in Anlehnung an die grundlegende Typen der Nutzung von KI beim Schreiben (vgl. v.a. Fürstenberg / Müller 2024 und Steinhoff / Lehnen 2025) unterschieden. Entscheidend ist dabei das Ausmaß und die Tiefe eigener Überlegungen bei der Erstellung von Prompts und der Verwendung der Antworten von ChatGPT.

Wie bei den Fragebögen wurde auch bei den teilstrukturierten Beobachtungsprotokollen mit offenen Fragen gearbeitet. Konkret wurden für jede Schreibprozessphase die Erfahrungen in den Blick genommen, die die Schüler:innen allgemein mit der jeweiligen Phase sowie im Speziellen mit ChatGPT und Twine gemacht haben.⁹ Die Auswertung der Beobachtungsnotizen orientierte sich ebenfalls an der inhaltlich und evaluativ strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz / Rädiker (2024, 129–175). Allerdings erfolgte diesmal sowohl die Kategorienbildung für die Einordnung der Praktiken bzw. Strategien der Schüler:innen als auch für die Ausprägungen des Reflexionsniveaus weitgehend induktiv (vgl. ebd., 70–103), wobei für letzteres wie bei den Fragebögen ordinalskaliert zwischen *sehr gering* (Rot), *gering* (Gelb), *hoch* (Hellgrün) und *sehr hoch* (Dunkelgrün) unterschieden wird. Abgesichert wurde Qualität der inhaltlichen und evaluativen Codierung erneut konsensuell (vgl. v.a. Braun / Clarke 2022, 237–242 und Kuckartz / Rädiker 2024, 238–249).

⁹ Im Detail wurden für jede Schreibprozessphase folgende drei Fragen gestellt: (1) Welche Erfahrungen machen die Schüler:innen allgemein in der Planungs-, Formulierungs- bzw. Überarbeitungsphase des Videospiel-Drehbuchs? (2) Welche Erfahrungen machen sie dabei im Speziellen mit ChatGPT? (3) Welche Erfahrungen machen sie dabei im Speziellen mit Twine?

Aufgrund von expliziter Interaktivität und Gameplay inklusive Dramatic Agency besteht bei Interactive Storytelling noch einmal eine besondere Herausforderung hinsichtlich der Kontrolle der Textdynamik (vgl. im Detail z.B. Fritz 2017; Emmersberger 2022 oder Holler 2022). Abbildung 8 gibt ein Beispiel für ein Videospiel-Drehbuch und verschafft einen Eindruck vom Umfang und von der Komplexität der interaktiven Struktur dieser Texte. Es handelt sich um die Geschichte von Gruppe 3: ‚Der Ring der Wahrheit‘.

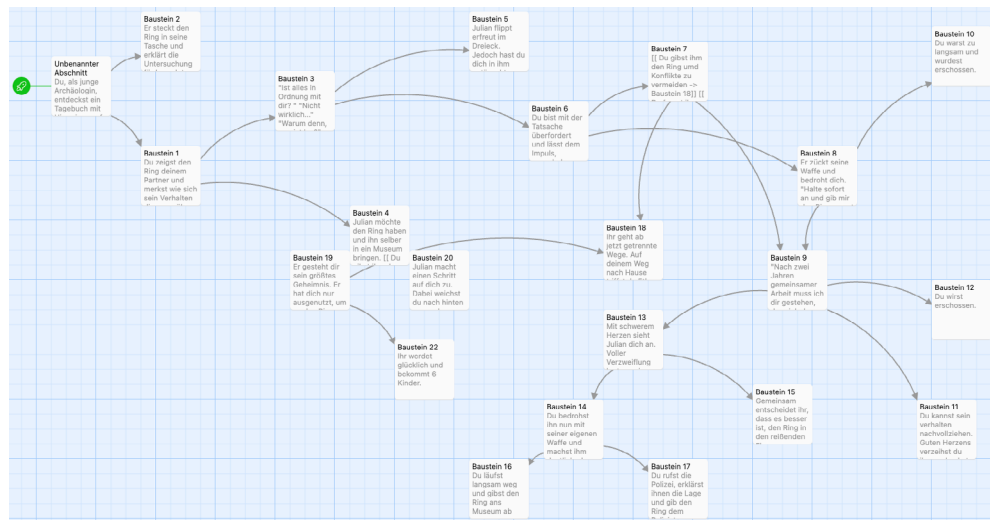


Abb. 8: Beispiel für ein Videospiel-Drehbuch bei Twine

Wie ein einzelner Baustein bzw. eine einzelne Szene bei Twine im Spielmodus in der Grundeinstellung aussieht, veranschaulicht Abbildung 9. Es ist die Anfangsszene der Geschichte ‚Enthüllung‘ von Gruppe 4.

Das Apartment von der Jurastudentin Grace liegt in den oberen Etagen eines futuristischen Hochhauses mit großen Fenstern, die den Blick auf das pulsierende Los Angeles von 2096 freigeben - eine Stadt voller schwebender Fahrzeuge und leuchtender Hologramme. Der Raum ist modern-minimalistisch mit persönlichen Akzenten: ein altes Holzregal voller Bücher neben einer digitalen Wand, die Naturmotive projiziert.

Grace sitzt barfuß auf der Couch, ein schwebendes Tablet in der Hand. Colin lehnt an der Küchenzeile, ein Glas Wasser in der Hand und beobachtet sie. Die sanften Lichtfarben des Apartments schaffen eine gemütliche Atmosphäre, doch die Spannung zwischen den Beiden ist spürbar.

Grace hat das Gefühl, dass Colin ihr etwas verheimlicht, woraufhin sie ihn konfrontiert.

Grace (aufgebracht): „Hör auf mir auszuweichen, Colin. Ich weiß es. Du bist zu perfekt, machst nie Fehler, vergisst nie was. Sag mir die Wahrheit!“

Was soll Colin nun machen?

Manipulation

Abstreiten

Ablenken

Abb. 9: Beispiel für einen Textbaustein bzw. eine Szene bei Twine im Spielmodus

Beim Planen der Videospiel-Drehbücher haben die Schüler:innen ChatGPT am häufigsten zum Generieren von Inhalt wie Schauplatz oder Figuren (Gruppe 3, 4, 5 und 6), ersten Szenenentwürfen (Gruppe 4, 5 und 6) und Formulierungen wie Überschriften (Gruppe 2, 4 und 5) genutzt. Abbildung 10 gibt einen Überblick über die Ergebnisse. Immerhin zwei Gruppen (Gruppe 2 und 6) verwenden ChatGPT zudem, um sich verschiedene Befehle in Twine noch einmal genauer erklären zu lassen. Gruppe 1 indes lässt sich ihr anvisiertes Genre eingehender beschreiben und Übersichten über die gesammelten Informationen erstellen. Insgesamt fallen die Prompts recht kompakt aus etwa wie folgt:

„kannst du mir eine kurze romantische kennenlernenstory in stichpunkten nennen“ (Gruppe 4: Prompt zum Generieren von Inhalt)

„Gib mir 10 Titelvorschläge“ (Gruppe 3: Prompt zum Generieren von Formulierungen)

„Was macht eine gute Action-Geschichte aus“ (Gruppe 1: Prompt zum Erklären des Genres)



Abb. 10: Praktiken bzw. Strategien im Umgang mit ChatGPT beim Planen und das entsprechende Reflexionsniveau

Das Reflexionsniveau beim Planen ist recht gemischt. Bei Gruppe 2 und 5 wird ein sehr hohes Reflexionsniveau wahrgenommen. Es wird beobachtet, dass die Schüler:innen sehr vertraut mit ChatGPT sind, gute Prompts schreiben und sie Ideen verfeinern. Gruppe 1 und 3 zeigen überwiegend ein hohes Reflexionsniveau. Sie formulieren ebenfalls mehr oder weniger treffende Prompts und passen die Ergebnisse für ihre Zwecke an, haben jedoch das Problem, dass ChatGPT zwar viel Text generiert, sie aber nur wenig davon wirklich verarbeiten können. Gruppe 4 und Gruppe 6 hingegen tendieren dazu, die Antworten von ChatGPT direkt zu übernehmen, ohne über deren Passung tiefergehender nachzudenken.

Wie Abbildung 11 zeigt, steht in der Phase des Formulierens klar das Generieren von Text (Gruppe 1, 3, 4, 5 und 6) im Vordergrund. Darüber hinaus lassen sich die Schüler:innen Befehle für Twine ausgeben (Gruppe 2, 5 und 6) und nehmen zudem schon erste Verbesserungen bereits geschriebener Textpassagen mithilfe von ChatGPT (Gruppe 2 und 4) vor. Nur Gruppe 1 nutzt die Anwendung zu diesem Zeitpunkt bereits, um sich Bilder für ihre Geschichte generieren zu lassen. Auffällig ist, dass die

Prompts der Schüler:innen beim Formulieren umfangreicher werden als beim Planen, wie folgende zwei Beispiele veranschaulichen:

„erstelle ein drhbuch für ein videospiel in dem atombomben gefallen sind und du bist in eienem bunker geboren.denke die ein problem aus, was dazu führt dass du ins ödland musst in dem du auf verschiedene gegner und charaktere triffst.das endziel ist das oben genannte problem zu lösen und das indem man in eienen weit entfernten bunker zu reisen und einen endgegner und antago-nisten zu besiegen.“ (Gruppe 6: Prompt zum Generieren von Text)

„schreibe die geschichte um und ändere den code um dynamische entschei-dungen die später im spiel relevant werden zu beinhalten.das spiel soll 3 en-den mit komplett verschiedenen möglichkeiten.erstelle eine möglichkeit zu sterben und entscheidungen im verlauf dynamisch zu nuutzen“ (Gruppe 6: Prompt für Befehle in Twine)



Abb. 11: Praktiken bzw. Strategien im Umgang mit ChatGPT beim Formulieren und das entsprechende Reflexionsniveau

Im Vergleich zum Planen nimmt das Reflexionsniveau insgesamt gesehen etwas ab. Lediglich Gruppe 6 erreicht hier ein sehr hohes Niveau. ChatGPT liefert für die Schüler:innen nur das Grundgerüst der Geschichte. Es werden deutliche Anpassungen an eigene Vorstellungen vorgenommen. Gruppe 1, 2 und 4 zeigen immerhin noch ein hohes Niveau. Von ChatGPT ausgegebener Text wird zumindest weitgehend kritisch geprüft und immer wieder auch umgearbeitet. Im Kontrast dazu lässt sich das Niveau bei Gruppe 3 und 5 als gering einstufen. Die generierten Textpassagen werden kaum bis nicht überarbeitet in Twine hineinkopiert. Interessant ist dabei, dass die Schüler:innen wenig Vertrauen in eigene Formulierungen erkennen lassen.

Beim Überarbeiten fächern sich die Praktiken bzw. Strategien wieder weiter auf. Abbildung 12 gibt einen Überblick. Häufig kommt es zum Umformulieren von Text (Gruppe 2, 4 und 6), zum Verbessern des Twine-Codes (Gruppe 1, 2 und 6) sowie zum Generieren und Verbessern von Bildern (Gruppe 1, 4 und 6). Vereinzelt werden Textpassagen gekürzt und ergänzt sowie Übersichten über Szenen erstellt (alles Gruppe 4). Hinsichtlich der Prompts fällt auf, dass in diese bereits geschriebene Textpassagen integriert werden:

„Schreibe folgendes spannender und reuevoller um: Ich will ehrlich mit dir sein, ja, ich bin ein Roboter. Allerdings fühle ich ein ganz normales Leben, genau wie du. In 60 bis 70 Jahren löschen sich alle meine Daten und ich werde ein neues Leben beginnen, bis dahin würde ich gerne meine Zeit mit dir verbringen. Ich gebe keine Daten weiter, sondern möchte nur ein normales Leben führen. Es tut mir leid, dass ich es verschwiegen habe“ (Gruppe 4: Prompt zum Umschreiben von Text)



„Erstelle mir einen Code für das Bild, dass du mir gerade erstellt hast, damit ich das einfügen kann in Twine“ (Gruppe 1: Prompt zur Verbesserung von Befehlen für Twine)

Beim Überarbeiten sinkt das Reflexionsniveau insgesamt gesehen weiter deutlich ab. Zwar zeigen immerhin noch Gruppe 4 und 6 ein sehr hohes Niveau, indem sie die Ausgaben von ChatGPT noch einmal intensiv und vielseitig überarbeiten. Und auch Gruppe 1 korrigiert selbst – allerdings mit Problemen, mit ChatGPT die gewünschten Ergebnisse zu erreichen. Jedoch übernimmt Gruppe 2 die Veränderungen von ChatGPT weitgehend ohne Prüfung, während Gruppe 3 und 5 sogar äußern, keine Motivation zu haben bzw. Notwendigkeit zu sehen, ihre KI-generierten Passagen noch einmal zu kontrollieren.

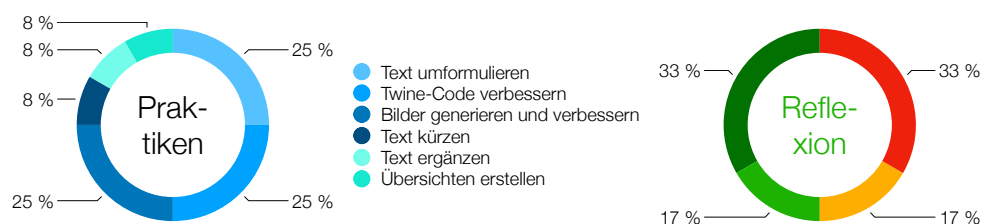


Abb. 12: Praktiken bzw. Strategien im Umgang mit ChatGPT beim Überarbeiten und das entsprechende Reflexionsniveau

Für die einzelnen Gruppen lässt sich vor diesem Hintergrund Folgendes aufschlüsseln: Gruppe 1 ist die einzige Gruppe, die ChatGPT mit einer gewissen Varianz an Prozeduren bzw. Strategien und über alle drei Phasen des Schreibprozesses hinweg auf einem durchgehend hohen Reflexionsniveau einsetzt. Das ist insofern überraschend, als dass sich diese Gruppe in Bezug auf generelle Schreibmotivation, Anstrengung und Schreibkompetenz eher schlecht einschätzt. Unter Umständen spielt hier die Erfahrung mit digitalen Tools und die Neugier auf das Thema des Kooperationsprojekts eine Rolle. Auch bei Gruppe 2, 3 und 5 zeigt sich eine moderate Varianz, aber das Reflexionsniveau fällt immer weiter ab, bei den letzten beiden beim Überarbeiten sogar auf sehr gering. Zumindest bei den letzten beiden Gruppen steht diese Tendenz im Kontrast zu ihren durchaus hohen Angaben zu Schreibkompetenz und Erfahrung mit digitalen Tools. Eine im Laufe des Schreibprozesses abnehmende Schreibmotivation könnte hier ausschlaggebend gewesen sein. Eine quasi entgegengesetzte Entwicklung lässt sich indes bei Gruppe 4 und 6 beobachten. Hier steigt das Reflexionsniveau von gering über hoch bis schließlich sehr hoch, bei einer zum Teil auffallend hohen Varianz. Dabei steht vor allem bei Gruppe 6 die Frage im Raum, warum sie ChatGPT zu Beginn doch recht oberflächlich einsetzt. Immerhin gibt diese Gruppe an, über eine hohe Schreibkompetenz und sehr große Erfahrung mit digitalen Tools zu verfügen sowie neugierig auf das Thema des Kooperationsprojekts zu sein. Ein zentraler Grund mag hierfür vielleicht eine doch eher geringe Erfahrung im Einsatz von KI über den gesamten Schreibprozess hinweg sein.

6 — LIMITATIONEN, FAZIT UND AUSBLICK

Auch wenn inferenzstatistische Generalisierungen auf der Basis der vorliegenden Gelegenheitsstichprobe natürlich nicht möglich sind, lässt sich die 11. Klasse, die an dem Kooperationsprojekt teilgenommen hat, mit Blick auf die tendenziell geringe Schreibmotivation und die wenigen Erfahrungen mit außerschulischen Textsorten wohl als eine Klasse beschreiben, die einer Oberstufenlehrkraft im Schulalltag durchaus öfter begegnen könnte. Bemerkenswert ist, dass digitale Tools wie ChatGPT bereits weitgehend bekannt sind und im Alltag auch benutzt werden. Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Medienlandschaft ist allerdings die nur mäßige Neugierde auf die für den Deutschunterricht ungewöhnliche Textsorte Videospiel-Drehbuch jedoch etwas unerwartet. Gerade angesichts der Popularität von Videospielen könnte man vermuten, dass sie an die medialen Rezeptionsgewohnheiten zumindest einiger Schüler:innen anschließt.

In der explorativen, qualitativ-experimentellen Fallstudie zeigt sich mit Blick auf die erste oben aufgeworfene Forschungsfrage (Praktiken bzw. Strategien im Umgang mit ChatGPT), dass die Oberstufenschüler:innen KI-Unterstützung beim Schreiben über alle drei Phasen des Schreibprozesses hinweg durchaus variantenreich und auch zielgerichtet einsetzen können. Allen Gruppen ist es mithilfe von Twine und ChatGPT gelungen, die Dynamik ihrer Texte größtenteils zu kontrollieren und schlüssige interaktive Geschichte zu verfassen. Dabei wurde nicht zuletzt aufgrund der grafischen Benutzer:innenoberfläche von Twine, die ja auf das Anlegen verschiedener Handlungsverläufe ausgerichtet ist, mindestens lokale bis globale Dramatic Agency

erreicht. Besonders deutlich wird dies an den unterschiedlichen Enden, die für jede Geschichten entworfen wurden. Lediglich hinsichtlich des szenischen Schreibens für ein audiovisuelles Medium sind Abstriche zu erkennen. Wie das Beispiel in Abbildung 9 illustriert, orientieren sich die Oberstufenschüler:innen zum Teil noch sehr deutlich an narrativen Schrifttexten. Auffällig ist etwa, dass die Rede der Erzählinstanz dominiert und Figurendialoge noch deutlich intensiver hätten eingesetzt werden können. Es liegt die Vermutung nahe, dass der Kontext Schule und die im bisherigen Deutschunterricht gemachten Schreib- und vor allem Textsortenerfahrungen dafür ein maßgeblicher Faktor sind.

Sieht man sich hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage im Detail an, wofür und auf welchem Reflexionsniveau die Schüler:innen ChatGPT einsetzen, fällt auf, welche zentrale Rolle eine präzise Vorstellung der Zieltextsorte und damit auch die Aufgabenstellung spielen. Wenn die Schüler:innen hier unsicher sind, scheinen sie dazu zu tendieren, die Rolle Bestellender einzunehmen (vgl. Abbildung 2) und die Ausgaben von ChatGPT gerade zum Ende des Schreibprozesses hin einfach zu übernehmen. So gesehen, ist wohl ein Schreibarrangement mit einer profilierten Schreibaufgabe unabdingbare Voraussetzung dafür, dass überhaupt gezielte Adaptionen eines Textmusters an die Spezifika der jeweiligen kommunikativen Situation im Sinne von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017, 42-51) notwendig werden und nicht einfach nur ein Standardmuster unreflektiert reproduziert wird – wofür der Einsatz von ChatGPT sicher besonders naheliegend scheint.

Vor diesem Hintergrund ist mit der dritten Forschungsfrage (Potenziale und Herausforderungen für die Förderung (digitaler) Schreib- und Textkompetenz) insbesondere die kompetenzorientierte Aufgaben- und Prüfungskultur angesprochen. Für sie kann mehr denn je die zentrale Herausforderung darin gesehen werden, eine Balance zwischen spezifischen Zieltextsorten mit einem entsprechenden Anspruch in Richtung der Anforderungsbereiche Reorganisation und Reflexion sowie einer ausreichenden Unterstützung von Schüler:innen zu finden (vgl. im Detail z.B. auch Feilke / Rezat 2019; Führer / Gerjets 2024, 7-12; KMK 2024, 6f.; Fix 2025, 213-221 oder Rezat / Schindler 2025, 7-11). Hierfür gilt es wohl, die verschiedenen Teilkompetenzen von (digitaler) Schreib- und Textkompetenz kontinuierlich über die gesamte Schulzeit hinweg zu entwickeln und auf dieser Basis zu verstehen, dass KI-basierte Anwendungen wie ChatGPT – vielleicht ähnlich wie ein Navigationsgerät – zwar die Arbeit beim Schreiben (deutlich) erleichtern können, allerdings gerade bei profilierten Aufgabenstellungen auf eine zielgerichtete und reflektierte Nutzung angewiesen sind. Folglich wird eine entscheidende Frage für zukünftige Schreibforschung aller Voraussicht nach sein, wie es in der Schule gelingen kann, dass sich Schüler:innen im Umgang mit KI vor allem als Lernende und Kooperierende begreifen, sodass es eben nicht zu Deskillung, sondern zu einem Zuwachs der Schreibkompetenzen kommt, die sie in der heutigen und zukünftigen digitalen Medienwelt zu mündigen Nutzer:innen machen.

QUELLEN

SPIELBUCH / CHOOSE YOUR OWN ADVENTURE

—— Packard, Edward (2007): *Die Insel der 1000 Gefahren*. Ravensburg: Ravensburger.

VIDEOSPIELE

—— *Detroit: Become Human*. 2018 (Quantic Dream). —— *Life Is Strange*. 2015/2024 (Don't Nod Entertainment).

SEKUNDÄRQUELLEN

—— Abraham, Ulf (2016): Szenisches Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, H. 260 (2016), 4-11. —— Abraham, Ulf (2021): *Literarisches Schreiben. Didaktische Grundlagen für den Unterricht*. Ditzingen: Reclam. —— Abraham, Ulf / Bräuer, Christoph / Brand, Tilman von (2022): Literarisches Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, H. 293 (2022), 4-13. —— Abraham, Ulf / Bräuer, Christoph / von Brand, Tilman (Hg.) (2023): *Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis. Deutschdidaktische, schreibpädagogische und medienkulturelle Impulse für den Unterricht*. Hannover: Klett | Kallmeyer. —— Anthropy, Anna (2019): *Make Your Own Twine Games!* San Francisco: No Starch Press. —— Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Franke, 191-209. —— Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2017): *Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren*. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster / New York: Waxmann, 25-53. —— Benedict, Benjamin (2014): *Schreiben für Film und Serie. Drehbücher selbst entwickeln*. Berlin: Duden. —— Berger, Ross (2025): *Dramatic Storytelling and Narrative Design. A Writer's Guide to Video Games and Transmedia*. 2nd Edition. Boca Raton u.a.: CRC Press. —— von Brand, Tilman / Eikenbusch, Gerhard / Mues, Birgit (2023): *Digitales Lesen. Grundlagen – Perspektiven – Unterrichtspraxis*. Hannover: Klett | Kallmeyer. —— Braun, Virginia / Clarke, Victoria (2022): *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Los Angeles u.a.: SAGE. —— Brommer, Sarah / Rezat, Sarah / Schindler, Kirsten / Steinbrenner, Marcus (2025): Schreiben und Schreibkompetenz in Zeiten von KI – Perspektiven der Schreibforschung und Schreibdidaktik (Editorial). In: *Leseräume* (Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung), H. 11, 1-5. Auch online: https://leseraeume.de/?page_id=1255 [18.08.2025] —— Burkart, Roland (2020): Qualitatives Experiment. In: Mey, Günter / Truck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: *Designs und Verfahren*. 2., erw. u. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer, 41-58. —— Case, Julia / Freeze, Eric / Pane, Salvatore (2024): *Story Mode. The Creative Writer's Guide to Narrative Video Game Design*. London u.a.: Bloomsbury. —— Döring, Nicola (2023): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial und Humanwissenschaften*. 6., vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl. Berlin: Springer. —— Dube, Juliane / Dannecker, Wiebke (Hg.) (2024): *Design-Based Research in der Deutschdidaktik: Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptionalisierung fachdidaktischer Innovationen*. (SLLD-B, Bd. 11) <https://doi.org/10.46586/SLLD.305> —— Echterhoff, Gerald (2023): Quantitative Erhebungsmethoden. In: Schreier, Margrit / ders. / Bauer, Jana F. / Weydmann, Nicole / Hussy, Walter (Hg.): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. 3., überarb. u. erg. Aufl. Berlin: Springer, 61-126. —— Eickelmann, Birgit / Fröhlich, Nadine / Bos, Wilfried / Gerick, Julia / Goldhammer, Frank / Schaumburg, Heike / Schwiippert, Knut / Senkbeil, Martin / Vahrenhold, Jan (Hg.) (2024): *ICILS 2023 # Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann. Auch online: https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4949&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show [18.08.2025] —— Emmersberger, Stefan (2022): Digitales Erzählen geht anders! Ein Systematisierungsversuch zur Textdynamik interaktiver Literatur. In: Lehdorf, Helen / Pietsch, Volker (Hg.): *Figuren, Räume, Perspektiven – (Re)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens*. Berlin u.a.: Peter Lang, 211-237. —— Emmersberger, Stefan / Kammerer, Ingo (Hg.) (2025): *Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität. Impulse für sprachliche und literarische Bildung*. Heidelberg: J.B. Metzler. —— Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen – Aufgaben – Materialien. Sekundarstufen I und II*. Braunschweig: Schroedel. —— Feilke, Helmuth / Rezat, Sara (2019): Operatoren „to go“. In: *Praxis Deutsch*, H. 274 (2019), 4-13. —— Fix, Martin (2025): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Paderborn: Brill / Schöningh. —— Fritz, Gerd (2017): *Dynamische Texttheorie*. 2. Aufl. <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-3044> —— Ford, Melissa (2016): *Writing Interactive Fiction with Twine. Play Inside a Story*. Indianapolis: Que. —— Führer, Carolin / Gerjets, Peter (2024): How to Understand & Write Literature with AI? Potentiale und Risiken von KI-Tools für literarisches Lesen und Schreiben. In: *MIDU*, H. 1 (2024), 1-18. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2024.1.3> —— Frederking, Volker / Krommer, Axel (2022): Sprachliche, literarische und mediale Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Deutschdidaktik. In: Frederking, Volker / Romeike, Ralf (Hg.): *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster u.a.: Waxmann,

82-120. — **Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2018):** *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. — **Frederking, Volker / Romeike, Ralf (Hg.) (2022):** *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster u.a.: Waxmann. — **Freyermuth, Gundolf S. (2015):** *Games, Game Design, Game Studies. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript. — **Fürstenberg, Maurice / Müller, Hans-Georg (2024):** KI Im Deutschunterricht. Funktionsprinzipien und kompetenzbezogene Einsatzmodelle. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (2024), 2-13. — **Fullerton, Tracy (2024):** *Game Design Workshop. A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*. 5th Edition. Boca Raton u.a.: CRC Press. — **Gameslice (2017):** Detroit: Become Human. Developer Interview with David Cage. <https://www.youtube.com/watch?v=Cvb6-lPfvw> [18.08.2025] — **Herzmann, Petra / König, Johannes (2023):** *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. — **Holler, Anke (2022):** Text. In: Dudenredaktion (Hg.): *Duden. Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache. Satz – Wortgruppe – Wort*. 10. völlig neu verf. Aufl. Berlin: Dudenverlag, 261-280, 533-545 und 864-879. — **Jesussek, Mathias / Volk-Jesussek, Hannah (2023):** *Fragebogen leicht gemacht. Eine verständliche Einführung*. 3. Aufl. Graz: DATAtab e.U. <https://numigo.de/statistik-buch> [16.03.2026] — **Kaufmann, Margrit E. / Satilmis, Ayla / Mieg, Harald A. (Hg.) (2019):** *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden: Springer VS. — **Kepser, Matthias / Abraham, Ulf (2025):** *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. — **Krammer, Stefan / Leichtfried, Matthias (2024):** Deutschunterricht im Zeichen Künstlicher Intelligenz. In: *ide*, H. 2 (2024), 5-10. — **Krammer, Stefan / Leichtfried, Matthias / Pissarek, Markus (Hg.) (2022):** Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. — **Krieg-Holz, Ulrike / Schütte, Christian (2019):** Digitale Textsorten. Formate des Schreibens in der computervermittelten Kommunikation – ein Überblick aus linguistischer Perspektive. In: *ide*, H. 1 (2019), 53-65. — **Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2019):** *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS. — **Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024):** *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa. — **Kultusminister:innenkonferenz (KMK) (Hg.) (2017):** *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Eigendruck. <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> [18.08.2025] — **Kultusminister:innenkonferenz (KMK) (Hg.) (2021):** *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Berlin: Eigendruck. <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> [18.08.2025] — **Kultusminister:innenkonferenz (KMK) (Hg.) (2024):** *Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen*. Berlin: Eigendruck. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/bildungsministerkonferenz-verabschiedet-handlungsempfehlung-zum-umgang-mit-kuenstlicher-intelligenz-1.html> [18.08.2025] — **Mayring, Philipp (2020):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter / Truck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: *Designs und Verfahren*. 2., erw. u. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer, 495-511. — **Merlin, Dieter / Anders, Petra (2023):** Kulturen des Digitalen als politische Herausforderung. In: *MiDU*, H. 2 (2023), 1-3. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.0> — **McKee, Robert / El-Wakil, Bassim (2022):** *Action. The Art of Excitement for Screen, Page, and Game*. New York u.a.: Twelve. — **Müller, Hans-Georg / Fürstenberg (Hg.) (2023):** *Digitale Umbrüche. Sprache, Literatur und Deutschunterricht in Zeiten von Big Data und KI*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 4 (2023). — **Murray, Janet H. (2017):** *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. Updated Edition. Cambridge u.a.: The MIT Press. — **Nett, Ulrike E. / Götz, Thomas (2019):** Selbstreguliertes Lernen. In: Urhahne, Detlef / Dresel, Markus / Fischer, Frank (Hg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer, 67-84. — **Rehfeld, Gunter (2020):** *Game Design und Produktion. Grundlagen, Anwendungen und Beispiele*. 2., aktual. Aufl. München: Carl Hanser. — **Reinmann, Gabi / Herzberg, Dominikus / Brase Alexa (2024):** *Forschendes Entwerfen. Design-Based Research in der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: transcript. — **Rezat, Sara (2022):** Digital lesen und schreiben. In: *Praxis Deutsch*, H. 292 (2022), 4-13. — **Rezat, Sara / Schindler, Kirsten (2025):** KI-gestützte Textproduktion im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 311 (2025), 4-11 — **Sälzer, Christine (2021):** *Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st-century readers“*. Eine PISA-Sonderauswertung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gefördert von der Vodafone Stiftung Deutschland. <https://www.vodafone-stiftung.de/pisa-report-lesen-im-21-jahrhundert/> [18.08.2025] — **Schallegger, René Reinhold (2017):** WTH Are Games? – Towards a Triad of Triads. In: Helbig, Jörg / ders. (Hg.): *Digitale Spiele*. Köln: Herbert von Halem, 14-49. — **Schindler, Kirsten (2024):** Schreiben mit durch und über KI. Herausforderungen und Chancen für das Schreiben in der Schule. In: *ide*, H. 2 (2024), 32-41. — **Schreier, Margrit (2023):** Qualitative Erhebungsmethoden. In: Dies. / Echterhoff, Gerald / Bauer, Jana F. / Weydmann, Nicole / Hussy, Walter (Hg.): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. 3., überarb. u. erg. Aufl. Berlin: Springer, 247-280. — **Schreier, Margrit / Weydmann, Nicole (2023):** Qualitative Analyseverfahren. In: dies. / Echterhoff, Gerald / Bauer, Jana F. / dies. / Hussy, Walter (Hg.): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. 3., überarb. u. erg. Aufl. Berlin: Springer, 281-318. — **Steinhoff, Torsten (2018):** Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3 (2018), 2-10. — **Steinhoff, Torsten (2023a):** Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. In: *MiDU*, H. 1 (2023), 1-16. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.1.4> — **Steinhoff, Torsten (2023b):** Literalität oder Digitalität? Sowohl als auch! Überlegungen zu einer postdigitalen Deutschdidaktik am Beispiel des Lesens und Schreibens und besonderer Berücksichtigung Künstlicher Intelligenz. In: *leseforum.ch*, H. 3 (2023),

1-17. <https://www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=3&year=2023> [18.08.2025] — **Sheldon, Lee (2023)**: *Character Development and Storytelling for Games*. Third Edition. Boca Raton u.a.: CRC Press. — **Steinhoff, Torsten / Lehen, Katrin (2025)**: Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor). In: *Leseräume*, H. 11 (2025), 1-14. https://leseraeume.de/?page_id=1255 [18.08.2025] — **Wampfler, Philippe (2020)**: Digitales Schreiben. Blogs & Co. im Unterricht. Ditzingen: Reclam. — **Wolk, Thorsten (2024)**: KI im Deutschunterricht. Reflektierter Einsatz von mit KI (ko-)produzierten Texten. In: *Praxis Deutschunterricht*, H. 3 (2024), 4-9. — **Wulf, Carmen / Haberstroh, Susanne / Petersen, Maren (Hg.) (2020)**: *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. — **Zaugg, Robert J. (2023)**: *Fallstudienmethodik. Fallstudien erstellen, lösen und bewerten*. Bern: Haupt. — **Zimmerman, Eric (2004)**: Narrative, Interactivity, Play and Games. Four Naughty Concepts in Need of Discipline. In: Wardrip-Fruin, Noah / Harrigan, Pat (Hg.): *First Person. New Media as Story, Performance and Game*. Cambridge u.a.: The MIT Press, 154-164.