
EDITORIAL **DU TRIFFT KI** IMPLIKATIONEN KÜNSTLICHER INTELLIGENZ FÜR DIE DEUTSCHDIDAKTIK

Matthis Kepser

Universität Bremen | kepser@uni-bremen.de

Julian Körner

Universität Bremen | jkoerner@uni-bremen.de

Stefan Schallenberger

Universität Bremen | schallenberger@uni-bremen.de

Unter Mitarbeit von

Claude Opus 4.1 | <https://claude.ai>

Wie Künstliche Intelligenz den Deutschunterricht verändert, ist keine ferne Zukunftsfrage mehr. Sie stellt sich täglich – in Schulen, Hochschulen sowie in Aus- und Fortbildungsstätten – und sie ist alles andere als trivial. Jene Spielart Künstlicher Intelligenz, die Deutschunterricht und Deutschdidaktik seit 2022 in Aufruhr versetzt hat, basiert auf Large Language Models (LLMs). Bereits dieser Begriff signalisiert, dass alle sprachbasierten Tätigkeiten – und damit auch zentrale Praktiken des Lehrens und Lernens im Fach Deutsch – vor tiefgreifenden Veränderungen stehen. Am Anfang überwog, nicht nur im Fach Deutsch, das Erschrecken: Schüler:innen können mit Hilfe dieser Werkzeuge im Handumdrehen zahlreiche Aufgaben lösen, deren Bewältigung bislang mühsam erworbene Kompetenzen voraussetzte. Das bringt, neben vielen Chancen, zuvorderst zweierlei Probleme mit sich: Zum einen besteht die Gefahr, dass Lernende Aufgaben nicht mehr selbst lösen, sondern ihre Bearbeitung der KI überlassen – mit dem Effekt, dass sie selbst nichts mehr lernen. Zum anderen erschwert das Aufkommen der KI die Überprüfung von Lernerfolgen, zumindest dort, wo Prüfungsaufgaben zu Hause erledigt werden, ohne dass dabei die Verwendung von KI ausgeschlossen ist. Aber auch in der Schule selbst ist der unerlaubte KI-Einsatz – mit dem Handy unter dem Tisch oder hinter der Toilettentüre – kaum zuverlässig zu unterbinden.

Die nachträgliche Überprüfung von unerlaubter KI-Nutzung erschien zunächst noch vergleichsweise einfach (vgl. Kepser 2023): Frühere Sprachmodelle zeichneten sich

häufig durch stereotype Formulierungen, schematische Textaufbauten und einen an Marketingsprache orientierten Stil aus, den erfahrene Lehrende als nicht schüler:innengemäß identifizieren konnten. Ergänzend galten KI-Detection-Tools in vielen Kontexten als verhältnismäßig treffsichere Analyseinstrumente¹ – eine Einschätzung, die sich mit der Weiterentwicklung der Modelle zunehmend relativiert hat. Heute fällt es sowohl Menschen als auch Maschinen immer schwerer, KI-generierte Texte zuverlässig von menschlichen zu unterscheiden, sofern keine offensichtlichen sachlichen Fehler auftreten. Nach wie vor können ‚Halluzinationen‘ auftreten,² vor allem dann, wenn die Systeme nicht schnell genug auf Antworten mit hoher statistischer Vorhersagequalität treffen. Fielen früher abgegebene KI-Texte durch eine Makellosigkeit auf, die dem Sprachniveau ihrer jungen Verfasser:innen nicht entsprechen konnte, ist KI heute in der Lage, auch typische Schüler:innenfehler zu simulieren.³ Übliche schulische Textsorten – Fantasieerzählung, Bericht, Inhaltsangabe, Lebenslauf, Motivationsschreiben, materialgestützter Zeitungskommentar, Tagebucheintrag einer Romanfigur oder Problemerkörterung – beherrscht KI heute auf einem Niveau, das von Lehrkräften mit mindestens ‚befriedigend‘ benotet wird (vgl. exemplarisch Herbold et al. 2023). Als letzte Bastion gilt noch die Interpretation und formale Durchdringung von Gedichten. Doch auch hier dürfte es nur noch eine Frage der Zeit sein, bis sie fällt.

Vor diesem Hintergrund stoßen viele der zunächst diskutierten Gegenmaßnahmen an ihre Grenzen. Mündliche Prüfungsformate scheitern häufig an zeitlichen Ressourcen; Prüfungsräume und -umgebungen technisch abzusichern ist teuer und unzuverlässig. Auch die Suche nach KI-resistenten Prüfungsaufgaben erweist sich als schwierig (vgl. Albrecht 2024; Kepser / Abraham 2025, 263). Erfolgversprechend sind Konstellationen, die Leistungen an konkrete Kontexte binden. Dazu zählen Schreibaufgaben, die auf spezifische Unterrichtssituationen Bezug nehmen, lokale oder biografische Erfahrungen einfordern, nach persönlich motivierten Urteilen fragen oder auf situativ gebundene Anschlusskommunikation zielen, etwa eine Reaktion auf ein vorangegangenes Unterrichtsgespräch oder auf den Beitrag einer Mitschülerin. Solche Formate sind nicht deshalb relevant, weil sie KI-Nutzung unmöglich machen, sondern weil sie Leistungen verlangen, die eng an individuelle Erfahrungen und konkrete Interaktionen gebunden sind. Je spezifischer dieser Kontext, desto geringer die Passung generischer KI-Ergebnisse. In diesem Zusammenhang gewinnt auch die Reflexion des eigenen Schreibprozesses eine erweiterte Bedeutung. Zwar bieten neuere KI-Modelle inzwischen auch sogenanntes *Reasoning* an, also die scheinbare Nachvollziehbarkeit von Denkschritten, doch menschliches Denken über das eigene Schreiben unterscheidet sich strukturell: Es kennt authentische Irrtümer und Umwege – „Ich dachte zunächst, dass ... aber dann fiel mir ein...“, es bezieht sich auf konkrete Unterrichtserlebnisse und Gesprächsmomente, die kein Sprachmodell kennt, und es schließt die ehrliche Benennung von Unsicherheiten ein, die aus einem realen Erkenntnisprozess stammen. Fragen wie „An welcher Stelle hast du etwas verworfen – und warum?“, „Welche Formulierung hat dir am meisten Mühe gemacht?“ oder

¹ Als halbwegs verlässliche AI-Detection Tools erwiesen sich früher z.B. *GPT Radar*, *GPT Zero*, *Originality*, *Quillbot* oder *Turnitin* (vgl. z.B. Kepser 2023, 3-7).

² So hat KI bei der Generierung des Bildes für das Tagungsposter (vgl. Abb.1) eine menschliche Hand mit sechs Fingern halluziniert. Der ‚Sechs-Finger-Fehler‘ war lange Zeit ein typisches Phänomen bei KI-Bildgenerierung.

³ Diesbezüglich differenziert Claude drei verschiedene Methoden: Mit *Style Prompting* werden der KI explizite Anweisungen zu Tonalität, Wortwahl und Satzbau gegeben. Beim *Persona Prompting* (Role-Play) wird der KI eine Rolle zugewiesen, etwa ‚Achtklässlerin mit der Deutschnote Drei‘. Die KI ‚leiht‘ sich dann das gesamte Sprachmuster dieser Identität. Durch *Few-Shot Prompting* lernt die KI einen bestimmten Stil mittels übergebener, bereits existierender Textproben.

„Was hat das Unterrichtsgespräch an deiner ursprünglichen Idee verändert?“ zielen genau auf jene Zone, in der menschliches *Reasoning* von maschinellern noch unterscheidbar bleibt.

Vielleicht lässt sich auch von unerwarteten Vorbildern lernen: von Brettspielenden, Grafiker:innen oder der Fanfiction-Bewegung. Warum Menschen nach wie vor Schach oder Go spielen, selbst zum Stift oder Grafiktablett greifen oder eigene Fanfiction-Geschichten verfassen – obwohl KI das alles kann, teils auf höchstem Niveau –, hat damit zu tun, dass Menschen diese Tätigkeiten um ihrer selbst willen ausüben.⁴ Es macht ihnen Spaß. Es entspricht ihrem Werk- und Gestaltungssinn. Es fordert sie heraus. Ähnliches lässt sich im Sport beobachten: Schüler:innen trainieren, versuchen besser zu werden, strengen sich an und unterziehen sich sogar freiwillig Prüfungen, etwa beim Erwerb von Gürteln in Kampfsportarten oder von Trainer:innenlizenzen. Das Prinzip dahinter ist einfach: Wer eine Tätigkeit als sinnstiftend und befriedigend erlebt, braucht keine externe Kontrolle, um sie ernst zu nehmen. Damit berührt die KI-Debatte einen Kernbereich allgemeiner Bildung: das Verhältnis von Selbsttätigkeit, Urteilskraft und technischer Unterstützung. Fragen wie „Wozu noch eine Inhaltsangabe verfassen?“ oder „Wozu noch selbst ein Bewerbungsanschreiben formulieren?“ lassen sich – damals wie heute – nicht allein funktional beantworten. Gerade im Bereich der Rechtschreibung zeigt sich dies besonders deutlich: Korrekturprogramme und KI können fehlerfreie Texte erzeugen, machen die Beherrschung der Rechtschreibung als eigenständige Fähigkeit jedoch nicht zwangsläufig obsolet.⁵ Vielmehr gewinnt neben dem weiterhin bedeutsamen Können die Reflexion über Rechtschreibung an Gewicht. Das Wissen um ihre Regularitäten, die Einsicht in ihr System und die Auseinandersetzung mit ihrer sprachgeschichtlichen Entwicklung rücken als Bildungsziele stärker in den Vordergrund. Der Schwerpunkt des Recht Schreibunterrichts könnte sich damit vom bloßen Üben und der Performanz hin zur reflektierten Recht Schreibkompetenz als Beherrschung einer Kulturtechnik verschieben. Entsprechend verlagern sich auch Bewertungsmaßstäbe: weg von der Recht Schreibkontrolle als bildungsbürgerlichem Machtinstrument, hin zur urteilsfähigen Qualifikation des Einzelnen in einer von Schrift und digitalen Medien geprägten Gesellschaft. Zugleich verweisen diese Fragen auf die Erfahrung, dass individuelles Können, auch in seiner Unvollkommenheit, einen eigenständigen Wert besitzt. Die Herausforderung besteht darin, zukünftigen Deutschunterricht so zu gestalten, dass solche Erfahrungen auch weiterhin möglich sind – als eine Praxis, die neben der Individuation, Sozialisation und Enkulturation auch politische Dimensionen umfasst (vgl. Kepser / Abraham 2025, 25-27; Kepser / Zelger 2025, 26-28).

Daher sollte KI nicht primär als Störfaktor, sondern als Werkzeug und als komplementäres Medium verstanden werden. Ohnehin entstehen bereits jetzt zahlreiche Texte aller Genres in sogenannter Ko-Kreation. Beides gilt im Übrigen nicht nur für Lernende, sondern ebenso für die Lehrenden, die KI – wie etwa *to teach* – zur Unterrichtsplanung nutzen. Zugleich bleibt eine reflexive Distanz bezüglich der (kritischen) Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen, kulturellen und epistemischen Implikationen dieser Technologien unerlässlich.

⁴ Wie die intrinsische Motivation mit dem bereichsspezifischen Kompetenzerwerb synthetisiert werden kann, wurde unlängst am Beispiel der Fanfiction exemplifiziert (vgl. Kepser 2024; 2025). Verwiesen sei hier auch auf die einzelnen Beiträge aus der dazugehörigen Ausgabe der *kj&m* (vgl. Brendel-Kepser 2026).

⁵ Vgl. zur öffentlichen Debatte in der Wochenzeitung *DIE ZEIT*: Mast, Maria: Rechtschreibung. Brauchen wir sie noch? Fehlerfrei schreiben – das macht jetzt die KI. Warum es sich trotzdem lohnt, die Kulturtechnik nicht gleich aufzugeben. In: *ZEIT* Nr. 25/2026 Aktualisiert am 6. Juni 2026: <https://www.zeit.de/2026/25/rechtschreibung-ki-kinder-karriere-chancen>.

In dieser dialektischen Aushandlung schließt sich gleichsam der Kreis zur literarischen und medialen Bildung: Sowohl im literarischen Schaffen phantastischer Schriftsteller wie Isaac Asimov oder Philip K. Dick,⁶ wie auch in narrativen Filmen wie *BLADE RUNNER* (1982) oder *EX MACHINA* (2015),⁷ aber auch in Schrift-Bild-Literatur wie der Manga *The Ghost in the Shell* von Masamune Shirow (1989) oder in interaktiver Digitalliteratur wie *Detroit: Become Human* (2018)⁸ wurden Fragen nach dem Menschsein in einer technisierten Welt vielfach vorweggenommen. Ihre literatur- und mediendidaktischen Analysen und Interpretationen eröffnen Perspektiven, die es ermöglichen, die eigene Position gegenüber KI zu bestimmen. Im Fach Deutsch ist KI damit in mehrfacher Hinsicht präsent: Als Gegenstand literarischer und medialer Reflexion, als Werkzeug im Prozess des Lesens, Schreibens und Interpretierens, in Lern- und Übungsszenarien, als Herausforderung für Kompetenzmodelle und normative Grundlagen sowie Unterrichtskulturen. Ebenso werden hier epistemische Probleme, darunter grundlegende Fragen nach Autor:innenschaft, Verstehen und der Validität von Wissen verhandelt. Kurzum: Als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013) muss sich die Deutschdidaktik diesbezüglich positionieren, denn nur so kann der Deutschunterricht das Leitfach für eine zukünftige KI-Literacy werden.

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die Beiträge der 39. Jahrestagung der AG Medien, die im Frühjahr 2025 an der Universität Bremen stattfand (Abb. 1), und versucht, dieser Vieldimensionalität gerecht zu werden.

Neben vielen neuen Impulsen und deutschdidaktischen Ausdifferenzierungen wird damit die bereichsspezifische Forschung fortgeschrieben. So sind in den letzten drei Jahren Themenhefte einschlägiger Fachzeitschriften wie *Literatur im Unterricht* (Hg. Standke 2024), *ide* (Hg. Krammer / Leichtfried 2024), *Praxis Deutschunterricht* (Hg. Bekes 2024), *Der Deutschunterricht* (Hg. Fürstenberg / Müller 2024) oder *Praxis Deutsch* (Hg. Rezat / Schindler 2025) erschienen. Auch wurden Sammelbände, etwa von Florian Hesse und Gerrit Helm (2025) oder Hans-Georg Müller und Maurice Fürstenberg (2025) herausgegeben. Ebenso finden sich praktische Überlegungen in ersten Monografien wie *Künstliche Intelligenz im Deutschunterricht* von Kristina Koebe (2025).⁹ Die Beiträge sind in zwei Sektionen gegliedert, die bewusst keine scharfe Trennung markieren: Literatur- und Mediendidaktik auf der einen sowie Schreib- und Sprachdidaktik auf der anderen Seite. Beide Bereiche bewegen sich im Spannungsfeld von theoretischer Grundlegung, empirischer Erkundung und unterrichtspraktischer Konkretisierung. Sie zeigen, dass die Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz nicht nur eine Herausforderung darstellt, sondern auch eine Chance, zentrale Ziele des Deutschunterrichts – Sprachbewusstsein, Reflexionsfähigkeit und ästhetisches Urteil – neu zu konturieren.

⁶ Beide Autoren gehören zum Kanon phantastisch-dystopischer Literatur (vgl. Abraham 2022, 122f., 167f.). Ersterer hat vier Robotergesetze implementiert, die medienübergreifend narrativiert wurden (vgl. Asimov 2016, 7). Philip K. Dick indessen hat mit Träumen Androiden von elektrischen Schafen? die Koexistenz zwischen Menschen und Androiden verhandelt. Nachdem der Roman als *BLADE RUNNER* erfolgreich adaptiert wurde, wird der Prätext auch gleichnamig vermarktet (vgl. Dick 2025). Eine Übersicht an älteren fiktionalen Texten und diesbezüglichen Unterrichtsvorschlägen wurde von Kepser (1999, 135-151; 444-446) zusammengetragen, wobei aktuellere Publikationen der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur auch im vorliegenden Beitrag von Abraham verhandelt werden.

⁷ Letzterer wurde innerhalb der 39. Jahrestagung der AG Medien vorgeführt und mit Tagungsteilnehmer:innen diskutiert. Neben lesenswerten Einzelanalysen zu *EX MACHINA*, etwa von Nina Gerlach (2021) und Ines Lenkersdorf (2021), sei auf die motivische Aufarbeitung von Georg Seeßlen (2024, 223-343) und Heinz-Peter Preußner (2021) verwiesen.

⁸ Verwiesen sei hier auf die narratologischen sowie literatur- und mediendidaktischen Aufarbeitungen von Stefan Emmersberger (2023a, 2023b).

⁹ Didaktische Publikationen, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder Deutsch als Fremdsprache (DaF) fokussieren, werden an dieser Stelle zurückgestellt. Für die Implikationen Künstlicher Intelligenz im DaZ/DaF-Unterricht sei exemplarisch auf Luisa Baum und Gülsum Günay (2025) sowie Inez De Florio-Hansen (2026) verwiesen.



Universität
Bremen

Didaktik des Deutschen
agmedien2025@uni-bremen.de

Fachbereich 10
Sprach- und Literaturwissenschaften

DU trifft KI

Implikationen Künstlicher Intelligenz für die
Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik
des Faches Deutsch

39. Jahrestagung der AG Medien im Symposion Deutschdidaktik

27. u. 28. März 2025

Universität Bremen

HS (kleiner Hörsaal) / SFG 0140 u. 0150



Programm und Anmeldung:
[https://www.uni-bremen.de/fb-10/
39-jahrestagung-der-ag-medien](https://www.uni-bremen.de/fb-10/39-jahrestagung-der-ag-medien)

ag | medien
im Symposion Deutschdidaktik

SDD Symposion
Deutschdidaktik

Abb. 1: Tagungsposter der AG Medien 2025

Vorangestellt wird ein Beitrag von *Georg Seeßlen*, der die Tagung in Bremen mit einem kulturwissenschaftlich wie philosophisch motivierten Vortrag eröffnete. Sein Essay bettet die Frage nach der Künstlichen Intelligenz konsequent in kulturwissenschaftliche und ideologiekritische Zusammenhänge ein und analysiert die diskursiven, ökonomischen und mythologischen Formationen, in denen KI gesellschaftlich verhandelt wird. Ausgehend von den divergierenden Entstehungslogiken der KI rekonstruiert der Autor, wie sich Techniqueuphorie und Zukunftsangst zu einer spezifischen Denk- und Wahrnehmungsstruktur verdichten, die er an literarischen, filmischen und alltagskulturellen Zeugnissen exemplifiziert. Seeßlen leistet damit eine kulturtheoretische Rahmung und eröffnet zugleich vielfältige Anschlüsse an zentrale Gegenstände des Deutschunterrichts – von der Medien- und Textanalyse bis zur ethischen Urteilsbildung.

LITERATUR MIT KI – UND ÜBER KI

Die erste Sektion öffnet mit der Frage, was die Gegenwartsliteratur selbst zum KI-Diskurs beizutragen hat. *Ulf Abraham* kartografiert die literarische Thematisierung von KI in den vergangenen acht Jahren: Dystopie, künstlicher Mensch, Science-Fiction – aber auch überraschende Nachbargattungen, die zeigen, wie weit das Motiv bereits in die literarische Breite gewirkt hat. Wichtig ist dabei sein Hinweis auf didaktisch zu berücksichtigende Genreeffekte: Literatur verlängert nicht nur Argumentationslinien, sie erprobt auch Gegenentwürfe – und genau diese Ambivalenz ist im Unterricht produktiv zu machen. Unmittelbar daran schließen *Julia Sander* und *Wolfgang Jäger* an, die den Blick auf KI-Roboter in Kinder- und Jugendmedien richten. Ausgehend von der Critical Robotics plädieren sie dafür, den Literaturunterricht mit einer Critical Robotics Literacy auszustatten, die multiperspektivische Reflexion über Roboter ermöglicht – und damit den Gegenstandsbereich kritisch-didaktisch zu rahmen.

Carolin Führer rückt von dort aus die Rezeptionsseite in den Mittelpunkt. Ihre rekonstruktive Analyse von Unterrichtsvideografien zeigt, wie Schüler:innen Lyrik aus menschlicher und KI-generierter Autor:innenschaft im Alltag des Literaturunterrichts tatsächlich verhandeln – und dass dabei herkömmliche Vorstellungen ästhetischer Autonomie an ihre Grenzen stoßen. *Anastasia Keppler* schlägt die Brücke zur Unterrichtspraxis: Bildgenerierende KI, so ihr Vorschlag, kann als neues Visualisierungsmedium in den literarischen Lernprozess integriert werden. Anhand lyrischer Texte entwickelt sie ein Spektrum von Prompt-Typen und konkreten Einsatzszenarien.

Jens Liebich erprobt KI als Gesprächspartner bei der Textinterpretation – in einem Selbstversuch mit fobizz-Avataren, die Rilkes *Archaischen Torso Apollos* kommentieren. Das Ergebnis ist paradox und didaktisch aufschlussreich zugleich: Gerade weil die Avatare fehlerhaft und oberflächlich antworten, regen sie zur kritischen Auseinandersetzung mit Interpretation an. *Massimo Salgaro* weitet die Perspektive theoretisch und fragt, was die wachsende Präsenz von KI in der Literaturproduktion für das Lesen selbst bedeutet. Distant Reading und Stilometrie, so sein Argument, entsprechen der statistischen Logik großer Sprachmodelle – und fordern ein posthumanes Verständnis von Literatur, das den Unterricht grundlegend neu orientieren könnte.

Auf der Produktionsseite stellt *Stefan Emmersberger* ein Kooperationsprojekt zwischen einem bayerischen Gymnasium und der Universität Augsburg vor: Schüler:innen der 11. Klasse schreiben mit Twine und ChatGPT Videospiel-Drehbücher. Die qualitative Fallstudie beleuchtet alle Schreibprozessphasen und mündet in Überlegungen zu einer KI-tauglichen Aufgaben- und Prüfungskultur.

Den Abschluss der Sektion bildet die empirische Studie von *Florian Hesse*, *Gerrit Helm* und *Maximilian Arend*: Sie zeigt, dass KI Computerspiele signifikant elaborierter interpretiert als Lehramtsstudierende – und dass diese die KI-Deutungen kaum in eigene Interpretationen integrieren. Problematische Nutzungsweisen überwiegen produktive. Das ist ein ernüchternder Befund, der Konsequenzen für die Hochschullehre hat.

SCHREIBEN UND SPRACHE IM KONTEXT VON KI

Die zweite Sektion beginnt mit einer grundsätzlichen Frage, die alle anderen implizit begleitet: Wie kann man generative KI überhaupt verstehen? *Matthias Leichtfried* benennt drei Herausforderungen – Fehlvorstellungen, widersprüchliche Wissensquellen, Blackbox-Problematik – und plädiert für eine kulturwissenschaftlich reflektierte Hermeneutik der KI als genuine Aufgabe der Deutschdidaktik. *Maik Philipp* nimmt von dort aus das Schreiben als Lernaktivität in den Blick: Weil generative KI die Grundannahmen des schreibenden Lernens erschüttert, braucht es eine systematische Klärung der Wirkmechanismen – und darauf aufbauend präzisere Überlegungen, wann und wie KI im Schreibunterricht sinnvoll eingesetzt werden kann.

Anne Frenzke-Shim konkretisiert dies für die Lehrkräftebildung: In ihrer qualitativen Studie überarbeiten Lehramtsstudierende KI-generierte Texte – und entwickeln dabei Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit. *Mareike Fuhlrott* und *Irene Corvacho del Toro* stellen mit dem Projekt KIMADU didaktische Agenten (Custom-GPTs) vor, die Lehrkräfte für spezifische Lese- und Schreibaufgaben konfigurieren können. Am Beispiel von zwei Agentinnen – Letra und LOU – wird gezeigt, wie dialogische Interaktion das Textverständnis und die Aufgabenbearbeitung unterstützen kann.

Auf welche Weise Studierende ein tutorielles LLM tatsächlich nutzen, untersuchen *Sebastian Bernhardt*, *Friedrich Bach*, *Ann-Kathrin Koppenhöfer* und *Ninja Schmiedgen* in ihrer qualitativ-quantitativen Studie mit 2.277 protokollierten Prompts. Das Ergebnis zeigt unter anderem: Intensive Nutzung geht mit einer inhaltlichen Progression von begrifflichen zu analytischen Anfragen einher – und die Nutzungsintensität steigt erwartungsgemäß in Prüfungszeiten. *Leandra Berger* und *Uta Hauck-Thum* richten den Blick auf die Grundschule: Kinder der dritten Klasse äußern sich in situationsnahen Interviews zu einer Lautlese-App mit KI-gestützter Spracherkennung. Sie erleben den digitalen Tutor vor allem dann als entlastend, wenn das klassische Lautlesetandem durch soziale Asymmetrien oder emotionalen Druck belastet ist.

Am Ende steht der Beitrag von *Carolin Donhauser-Buchmaier* und *Michael Rödel*, der eine breite empirische Perspektive einnimmt: Eine Befragung von 174 Deutschlehrkräften im Rahmen des bayerischen Schulversuchs KI@school zeigt, dass ChatGPT

als Tool dominiert, der Lernbereich Schreiben als prototypisches KI-Einsatzfeld gilt und individualisierendes Lernen gegenüber kooperativen Formaten überwiegt. Dass Lehrkräfte die größten Risiken in mangelnder kritischer Reflexion seitens der Lernenden sehen, gibt zugleich die Richtung für künftige Unterrichtsentwicklung vor.

ZUM ABSCHLUSS

Was verbindet diese Beiträge? Zunächst das Bewusstsein, dass KI im Deutschunterricht kein Zusatzthema ist, das man behandeln kann oder auch nicht. Sie ist bereits da – als Schreibhilfe, als Interpretationspartner, als literarisches Motiv, als epistemische Herausforderung. Die Beiträge des Bandes zeigen aber auch: KI ist kein Allheilmittel. Die empirischen Studien mahnen zur Nüchternheit; die theoretischen Beiträge zur Reflexion; die Unterrichtsmodelle zur pädagogischen Begleitung. Nicht zuletzt machen mehrere Beiträge deutlich, dass die entscheidende Kompetenz, die der Deutschunterricht im KI-Zeitalter fördern muss, eine alte ist: kritisches, differenziertes Denken – über Texte, über Medien, über Technologie und über sich selbst.

Die Herausgeber danken allen Beitragenden für ihre Bereitschaft, ihre Tagungsvorträge für diesen Band weiterzuentwickeln. Ihr Dank gilt ebenso dem Organisationsteam, insbesondere Sonja Kettler sowie den studentischen Hilfskräften Emre Almaci und Lina Stolz, für die gelungene Tagung in Bremen.

MEDIENVERZEICHNIS

ERZÄHLUNGEN, MANGAS UND ROMANE

— **Asimov, Isaak (2016):** *Ich, der Roboter. Erzählungen* [1950]. Übers. aus d. amerik. Engl. von Otto Schrag. 7. Aufl. München: Wilhelm Heyne. — **Dick, Philip K. (2025):** *Blade Runner. Träumen Androiden von elektrischen Schafen?* [1968]. Übers. v. Manfred Allié. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Tor. — **Shirow, Masamune (2016):** *The Ghost in the Shell*, Bd. 1 [1989]. Übers. aus d. Jap. von Georg Tempel. Köln: Egmont Manga.

FILME

— **BLADE RUNNER.** USA 1982. R.: Ridley Scott. — **EX MACHINA.** UK 2015. Regie: Alex Garland.

VIDEOSPIELE

— *Detroit: Become Human.* 2018 (Quantic Dream).

SEKUNDÄRLITERATUR

— **Abraham, Ulf (2022):** *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule.* 2. neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. — **Albrecht, Christian (2024):** Aufgaben und Herausforderungen einer zeitgemäßen Prüfungskultur am Beispiel von 4K und KI. In: Langela-Bickenbach, Adriane et al. (Hg.): *Wege zu einer zeitgemäßen Prüfungskultur. Grundlagen und Praxisbeispiele.* Weinheim u.a.: Beltz, 12-31. — **Baum, Luisa / Günay, Gülsum (Hg.) (2025):** *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ.* Berlin: Frank & Timme. — **Bekes, Peter (Hg.) (2024):** Prompt lernen. Algorithmen anwenden und bewerten (Themenheft). *Praxis Deutschunterricht*, H. 3. — **Brendel-Kepser, Ina (Hg.) (2026):** Fanfiction. Eine kulturelle Praxis zwischen Aneignung und Transformation (Themenheft). *kj&m*, H. 1. — **De Florio-Hansen, Inez (2026):** *KI für den Deutschunterricht.* Weinheim: Beltz. — **Emmersberger, Stefan (2023a):** *Dramatic agency in Detroit: Become Human.* Explizite Interaktivität als bestimmt unbestimmtes Moment von Videospiel-Narrationen. In: Preußner, Heinz-Peter / Schlickers, Sabine (Hg.): *Bestimmte Unbestimmtheit. Offene Struktur und funktionale Lenkung in audiovisuellen Medien.* Marburg: Schüren, 231-256. — **Emmersberger, Stefan (2023b):** *Until Dawn, Detroit: Become Human und Tell Me Why im Vergleich.* Eine Analyse der ludonarratologischen Struktur und des literaturdidaktischen Potentials von drei AAA-Videospielen. In: Bernhardt, Sebastian / Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses.* Berlin: J.B. Metzler, 289-316. — **Fürstenberg, Maurice / Müller, Hans-Georg (Hg.) (2024):** KI im Deutschunterricht (Themenheft). *Der Deutschunterricht*, H. 5. — **Gerlach, Nina (2021):** *EX MACHINA (2014).* All-over-Ästhetik Künstlicher Emotionaler Intelligenz. Oder: Unsere Zukunft zwischen ‚Technikdarwinismus‘ und ‚Vertrauensfrage‘. In: Stiglegger, Marcus / Wagner, Christoph (Hg.): *Film | Bild | Emotion. Film und Kunstgeschichte im postkinematografischen Zeitalter.* Berlin: Gebr. Mann, 408-439. — **Herbold, Steffen et al. (2023):** A large-scale comparison of human-written versus ChatGPT-generated essays. In: *Scientific Reports*, H. 13 (2023), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45644-9>. — **Hesse, Florian / Helm, Gerrit (Hg.) (2025):** *Künstliche Intelligenz im Deutschunterricht jenseits der Textproduktion (Themenheft).* SSLD [Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik]. <https://doi.org/10.46586/SSLD.442>. — **Kepser, Matthias (1999):** *Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts.* Bad Krozingen: D-Punkt. — **Kepser, Matthias (2013):** Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: *Didaktik Deutsch*, H. 34 (2013), 52-68. — **Kepser, Matthias (2023):** KI-Text in Prüfungsarbeiten erkennen. Probleme und Lösungen. In: VK:KIWA (Virtuelles Kompetenzzentrum. Künstliche Intelligenz und Wissenschaftliches Arbeiten), 1-14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10396374>. — **Kepser, Matthias (2024):** Künstliche Intelligenz im Kontext von Fanfiction. Literatur- und schreibunterrichtliche Erkundungen. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (2024), 36-46. — **Kepser, Matthias (2025):** Mit Fanfiction KI-Kompetenzen fördern. In: *Literaturpädagogisches Zentrum des Literaturhauses Stuttgart.* Online: <https://www.lpz-stuttgart.de/aktuelles/fanfiction-blog/mit-fanfiction-ki-kompetenzen-foerdern> [05.05.2026]. — **Kepser, Matthias / Abraham, Ulf (2025):** *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. — **Kepser, Matthias / Zelger, Sabine (2025):** Politische Dimensionen der Deutschdidaktik. Aufriss – Geschichte – Aufbruch. In: Dies. (Hg.): *Politische Dimensionen der Deutschdidaktik. Einblicke – Kontroversen – Ausblicke.* Berlin u.a.: Peter Lang, 11-34. — **Koebe, Kristina (2025):** *Künstliche Intelligenz im Deutschunterricht. Potenziale und unterrichtspraktische Anwendung.* Hannover: Klett | Kallmeyer. — **Krammer, Stefan / Leichtfried, Matthias (Hg.) (2024):** *Künstliche Intelligenz (Themenheft).* *ide* [Informationen zur Deutschdidaktik], H. 2. — **Lenkersdorf, Ines (2021):** Pandora Ex Machina. Schöpfungsmythen und ihre Varianz in EX MACHINA. In: Irsigler, Ingo / Orth, Dominik (Hg.):

Roboter, Künstliche Intelligenz und Transhumanismus in Literatur, Film und anderen Medien. Heidelberg: Winter, 159-174. — **Müller, Hans-Georg / Fürstenberg, Maurice (Hg.) (2025):** *DeutschGPT. Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz.* Berlin: Frank & Timme. — **Preußner, Heinz-Peter (2021):** Der traurige Chic des Vollkommenen. Selbstoptimierte Menschen und perfekte Androiden. In: Irsigler, Ingo / Orth, Dominik (Hg.): *Roboter, Künstliche Intelligenz und Transhumanismus in Literatur, Film und anderen Medien.* Heidelberg: Winter, 175-188. — **Rezat, Sara / Schindler, Kirsten (Hg.) (2025):** KI und Schreiben (Themenheft). *Praxis Deutsch*, H. 311. — **Seeßlen, Georg (2024):** *Chatbots, KI-Bildgeneratoren und Co. Wie künstliche Intelligenz Alltag, Kultur und Gesellschaft verändert.* Berlin: Bertz + Fischer. — **Standke, Jan (Hg.) (2024):** Künstliche Intelligenz. Verhandlungen in der Gegenwartsliteratur und Perspektiven für das literarische Lernen (Themenheft). *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule*, H. 1.

ÜBER DIE AUTOREN

Dr. Matthias Kepser ist seit 2004 Universitätsprofessor an der Universität Bremen mit der Denomination „Didaktik des Deutschen (Sekundarstufen) unter Einbezug der schulbezogenen Medienwissenschaften.“ Er ist Mitherausgeber von *Medien im Deutschunterricht* (MiDU).

Julian Körner ist Doktorand und wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe *Didaktik des Deutschen* an der Universität Bremen und forscht dort zum Stand der schulischen Filmbildung.

Dr. Stefan Schallenberg ist Senior Lecturer an der Universität Bremen. Er lehrt und forscht dort seit 2004 im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften, insbesondere im Bereich der Sprach- und Mediendidaktik.