
SPRACHAUFMERKSAMKEIT UND SPRACHBEWUSSTHEIT IN KI-GESTÜTZTEN ÜBERARBEITUNGSPROZESSEN

Anne Frenzke-Shim

PH Karlsruhe | anne.frenzke-shim@ph-karlsruhe.de

ABSTRACT

Vorgestellt wird eine explorative qualitative Studie, in deren Fokus die KI-gestützte Überarbeitung von KI-generierten Texten und deren Potenzial zur Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit auf Textebene im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung steht. Mit einer solchen Förderung kann dem Phänomen begegnet werden, dass Lehramtsstudierende im Fach Deutsch ebenso wie Schüler:innen häufig textsortenspezifische Qualitätskriterien in abstracto nennen können, sie jedoch weder in der Lage sind, diese in situ klar zu identifizieren, noch in eigenen Texten umzusetzen. Dazu werden KI-gestützte Überarbeitungshandlungen von Lehramtsstudierenden in Seminaren des Instituts für deutsche Sprache und Literatur der PH Karlsruhe hinsichtlich textsortenspezifischer Merkmale untersucht. Das Korpus besteht aus Überarbeitungsprompts zu Textsorten, zu deren Produktion Grundschüler:innen in Lehrwerken angeleitet werden (fiktionale Erzählungen, Gedichte), sowie zu den Textsorten „Kontaktanzeige“ und „Bewerbungsanschreiben“. Eine weiterführende Analyse des Zusammenwirkens von KI-generierten Texten und Prompts, die zu deren Überarbeitung formuliert wurden, fokussiert mit Erzählungen einen Teil des Korpus, der zu diesem Zweck um die generierten Texte erweitert wird.

SCHLAGWÖRTER

— KI-GESTÜTZTE TEXTÜBERARBEITUNG — SPRACHBEWUSSTHEIT — SPRACH-
AUFMERKSAMKEIT — TEXTSORTEN — LEHRKRÄFTEPROFESSIONALISIERUNG

ABSTRACT (ENGLISH)

**LANGUAGE ATTENTION AND LANGUAGE AWARENESS IN AI-ASSISTED
REVISION PROCESSES**

This article presents an exploratory qualitative study focusing on the AI-supported revision of AI-generated texts and its potential for fostering language attentiveness and language awareness at the textual level in the context of teacher professional development. Such support can address the phenomenon that student teachers of German, much like school pupils, are often able to name genre-specific quality criteria in abstract terms, but are neither able to clearly identify these criteria in situ nor to apply them in their own texts. To this end, AI-supported revision practices carried out by student teachers in seminars at the Institute of German Language and Literature at the Karlsruhe University of Education are examined with regard to genre-specific features. The corpus consists of revision prompts related to genres that primary school pupils are guided to produce in textbooks, namely fictional narratives and poems, as well as the genres "personal ad" and "application cover letter." A further analysis of the interplay between AI-generated texts and the prompts formulated for their revision focuses on narratives as one part of the corpus, which is expanded for this purpose to include the generated texts.

KEYWORDS

— AI-ASSISTED TEXT REVISION — LANGUAGE AWARENESS — GENRE — TEACHER
PROFESSIONAL DEVELOPMENT

1 — SPRACHAUFMERKSAMKEIT UND SPRACHBEWUSSTHEIT IM KI-GESTÜTZTEN SCHREIBPROZESS

Generative, auf großen Sprachmodellen basierende KI-Tools, wie ChatGPT, Gemini oder andere, generieren Texte scheinbar mühelos und in Sekundenschnelle. Was tatsächlich bei der Textproduktion geschieht, ob auch künstliche Intelligenz Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozesse vollzieht, die rekursiv ineinandergreifen und die von einem Monitor überwacht werden, der die Prozesse hinsichtlich ihrer Passung zur Schreibumgebung überprüft (vgl. Hayes / Flower, 1980), bleibt für die Nutzer:innen in der Regel intransparent.¹ Sie haben nunmehr in zwei Momenten des Textproduktionsprozesses die Möglichkeit, Einfluss auf diesen zu nehmen und auf diesem Wege Verantwortung für den generierten Text zu übernehmen und ihn sich zu eigen zu machen (vgl. Brommer et al. 2023, 10f.): durch das Prompten als Formulieren eines Schreibauftrags und durch die Revision, also die eingehende Analyse und ggf. Überarbeitung des generierten und als fertig präsentierten Textes. In beiden Momenten zeigt sich die Textsortenkompetenz (vgl. Augst et al. 2007, 30) der Nutzer:innen zum einen in ihrer Textreflexions- und Promptingkompetenz, die in diesem Kontext eng zusammenhängen. Zum anderen wird sie darin ersichtlich, dass neben dem Inhalt auch Form und Funktion des Textes in einer bestimmten Kommunikationssituation relevant gesetzt werden. Denn „Textsorten sind nach Brinker (2018: 135) ‚konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen‘ mit jeweils typischen Verbindungen von kommunikativ-funktionalen und strukturellen Merkmalen“ (Fix 2025, 87), so dass diese für ein erfolgreiches Prompting klar benannt werden müssen.

An dieser Stelle möchte ich auf zwei Herausforderungen hinweisen: (1) Weniger geübte Schreiber:innen sind im Prozess der Textproduktion häufig auf inhaltliche Herausforderungen konzentriert, so dass sprachliche nicht mehr beachtet werden können (vgl. Brommer 2021, 120). Dagegen zeichnen sich KI-generierte Texte in der Regel gerade durch einen hohen Grad an Kohärenz auf der sprachlichen Oberfläche aus. Dies kann ungeübte Nutzer:innen über eventuelle inhaltliche Mängel hinwegtäuschen. Bei der Revision KI-generierter Texte kann also problematisch werden, dass die sprachliche Oberfläche tieferliegende sprachliche und inhaltliche Defizite verdeckt. (2) Auf eine weitere Herausforderung verweist Uebel, wenn sie schreibt, dass „ein rezeptives Gespür für gute Texte existieren mag, gleichzeitig aber auch eine Diskrepanz besteht zwischen dem Wissen darum, was Texte ausmacht, und dem Vermögen, dieses in der eigenen Textproduktion umzusetzen“ (Uebel 2023, 182). Die Konsequenz stellen Akbulut, Schmölzer-Eibinger und Ebner (2020, 10) folgendermaßen dar:

In der Revisionsforschung gilt es als gesichertes Erkenntnis, dass SchreibnovizInnen im Gegensatz zu erfahrenen SchreiberInnen ihre Texte nur oberflächlich überarbeiten, weil ihnen die Kriterien, das Wissen und die Strategien, also in Summe die „metatextuellen Kompetenzen“, dazu fehlen [...].

¹ Proversionen explizieren ihr Vorgehen.

Uebel (vgl. 2023, 182) folgert daraus ein Desiderat bzgl. der Erforschung einer Sprachbewusstheit auf Textebene und deren Förderung. In Anlehnung an Gomberts (vgl. 1992, 1993) Konzept von Metasprachlichkeit beschreibt sie, dass sprachbewusste Schreiber:innen so auf ihr Wissen zurückgreifen, dass sie text(sorten)spezifische sprachliche Phänomene bewusst reflektieren und sie kontrolliert anwenden (vgl. Uebel 2023, 182). Die Anbahnung von Sprachbewusstheit auf Textebene oder auch metatextueller Kompetenz erweist sich demzufolge als zentrale Voraussetzung für die Textproduktion. Dies gilt insbesondere dann, wenn – wie auch in der vorliegenden Studie – die Textproduktion KI-gestützt erfolgt und der Zugriff auf den Text lediglich in den Momenten des Promptings und der Analyse des Textes möglich ist, also gezielt und gesteuert erfolgen muss.²

In der hier vorgestellten explorativen Studie wird untersucht, wie Lehramtsstudierende der PH Karlsruhe Realisierungen der Textsorten Bewerbungsanschreiben, Kontaktanzeige, fiktionale Erzählung und Gedicht³ mithilfe von ChatGPT 3.5 und 4.0 nicht nur generieren, sondern auch überarbeiten. Dabei werden die Prompts und die daraus resultierenden Texte fokussiert. Da die Studierenden im Vorfeld Lernangebote zu den genannten Textsorten bearbeitet haben, kann von einer Expertise bzgl. der genannten Textsorten ausgegangen werden. Diese bezieht sich vor allem auf Wissen über die Textsorte und weniger auf die für Sprachbewusstheit geforderte kontrollierte Anwendung dieses Wissens zur Textproduktion bzw. zur Überarbeitung von Texten. Ziel der Studie ist es, aus den im Rahmen der Textgenerierung und der folgenden Überarbeitung formulierten Prompts Strategien der KI-Nutzung abzuleiten und Potenziale sowie Herausforderungen im Rahmen einer Förderung von Sprachbewusstheit auf Textebene im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung herauszuarbeiten. Dafür muss zunächst der Begriff der Sprachbewusstheit geklärt und das Konzept von Sprachbewusstheit auf Textebene näher definiert werden.

2 — FÖRDERUNG VON SPRACHBEWUSSTHEIT AUF TEXTEBENE

2.1 SPRACHBEWUSSTHEIT, SPRACHAUFMERKSAMKEIT

Im deutschdidaktischen Diskurs um Sprachbewusstheit wird immer wieder auf ein terminologisches und konzeptuelles Problem hingewiesen, welches insbesondere die Abgrenzung der Sprachbewusstheit von der Sprachaufmerksamkeit, der Sprachreflexion, dem Sprachbewusstsein und ähnlichen Begriffen betrifft (vgl. Akbulut / Bien-Miller / Wildemann 2017; Gornik 2014, 14; Müller / Unterholzner 2022, 39; Wildemann / Bien-Miller / Akbulut 2020). Ich möchte im Rahmen dieses Beitrags lediglich auf diese Diskussion⁴ verweisen und beziehe mich im Folgenden auf den kognitionspsychologisch fundierten, „betont minimalistischen, aber empirisch operationalisierbaren Neuansatz zur Konzeptualisierung“ von Müller und Unterholzner (2022, 39). Dieser stellt ein Instrumentarium zur Verfügung, mithilfe dessen die beobachteten Überarbeitungsprozesse konzeptuell und terminologisch gefasst werden können, und konzentriert sich auf die beiden Begriffe ‚Sprachbewusstheit‘ und ‚Sprachaufmerksamkeit‘.

² Hier wurde bewusst auf diese spezifische KI-gestützte Schreibsituation fokussiert, da sie in der Studie zum Gegenstand wird. Natürlich sind auch weitere Strategien der KI-Unterstützung im Schreibprozess möglich und üblich.

³ Haiku, Rondell und Schneeballgedicht

⁴ Überblicksartig ist sie bei Müller und Unterholzner (2022, 39-42) dargestellt.

Aufmerksamkeit – so Müller und Unterholzner – dient als „Filtermechanismus“ (ebd., 46). Reize werden entweder *top-down* zur tieferen Verarbeitung ausgewählt, weil sie einer bestimmten Rezeptionsabsicht entsprechen, oder aber die Auswahl erfolgt *bottom-up*, wenn Reize aufgrund einer Besonderheit, z.B. ihrer Frequenz oder ihrer Gestalt beispielsweise in Form einer ungewöhnlichen Formatierung oder einer Abweichung von der orthographischen, grammatischen oder pragmatischen Norm, auffallen (vgl. ebd.). Als mögliches Operationalisierungskriterium für die Sprachaufmerksamkeit nennen Müller und Unterholzner daher die explizite Instruktion, die Aufmerksamkeit gezielt aktiviert (vgl. ebd., 47f.). In der vorliegenden Studie wird diese Instruktion durch die Lernangebote in den Seminaren repräsentiert. Phänomene, die nicht in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten, sind in der Regel Routinen, die weitgehend automatisiert ablaufen und nur geringe Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses in Anspruch nehmen (vgl. ebd., 49).

Sprachbewusstheit geht insofern über die Sprachaufmerksamkeit hinaus, dass eine bewusste Steuerung vollzogen wird (vgl. Byalistok 1986, zit. n. Akbulut / Schmölzer-Eibinger / Ebner 2020; s.a. Wygotski 1977, zit. n. Andresen / Funke 2003). Mit dieser Präzisierung stützen sich Müller und Unterholzner auf Ossners (2007) enge Definition von Sprachbewusstheit (vgl. Müller / Unterholzner 2022, 41; s.a. Akbulut / Bien-Miller / Wildemann 2017; Wildemann / Bien-Müller / Akbulut 2020, 199f.). Sprachverwendende greifen demnach aktiv und kontrolliert auf Sprache zu und sind zudem in der Lage, diese zu reflektieren und zu manipulieren (vgl. Müller / Unterholzner 2022, 44). Einer Person, die sprachaufmerksam, aber nicht sprachbewusst handelt, fällt z.B. ein sprachlicher Zweifelsfall auf. Sie ist dann aber nicht in der Lage, damit umzugehen. Liegt Sprachbewusstheit vor, aber keine Sprachaufmerksamkeit, kann es dazu kommen, dass eigentlich verfügbares sprachliches Wissen nicht aktiviert wird, da der Filtermechanismus das sprachliche Phänomen nicht zur kontrollierten Reflexion und Manipulation ausgewählt hat (vgl. Müller / Unterholzner 2022, 49f.). Wird Sprachbewusstheit in der Textüberarbeitung beobachtbar, muss demnach eine Sprachaufmerksamkeit vorausgesetzt werden.

Als Operationalisierungskriterium für die Sprachbewusstheit definieren Müller und Unterholzner, Karmiloff-Smith (vgl. 1995, 23), Eichler (vgl. 2007, 126) und Ossner (vgl. 2007, 136) folgend, die Mittelbarkeit (vgl. Müller / Unterholzner 2022, 47), verknüpfen also die Sprachbewusstheit eng mit einer metasprachlichen Kompetenz. Mittelbarkeit konstituiert sich dabei hauptsächlich in Begründungs- bzw. Erklärungshandlungen, die sich auf die Auswahl und Manipulation beziehen. Ossner (vgl. 2007, 136) spricht davon, dass diesbezüglich Rechenschaft abgelegt wird. Eine auf Textebene sprachbewusste Person kann also z.B. erläutern, warum sie sich für eine bestimmte Formulierung oder auch eine bestimmte Textsorte entschieden hat.

Für die vorliegende Studie ist das Kriterium der Mittelbarkeit auch deswegen von Bedeutung, da die Studierenden sprachliche Phänomene in den KI-generierten Texten auswählen, in den Prompts benennen und Prompts nutzen, um Texte gezielt zu manipulieren. Zwar bleiben die Begründungs- und Erklärungshandlungen zum größten Teil implizit bzw. sind nicht Teil der erhobenen Daten. Man kann aber davon aus-

gehen, dass sie Grundlage der Überarbeitungen sind, die durch Prompts angestoßen und daher bewusst gesteuert werden. Die Überarbeitungsaufträge verweisen damit nicht nur auf Sprachaufmerksamkeit, sondern auch auf Sprachbewusstheit.⁵

2.2 SPRACHBEWUSSTHEIT AUF TEXTEBENE

Auf das Konzept der Sprachbewusstheit auf Textebene wird in der sprachdidaktischen Literatur nur selten explizit zurückgegriffen (vgl. Akbulut / Schmölzer-Eibinger 2023, 157). Akbulut und Schmölzer-Eibinger (2023, 157) setzen den Begriff mit dem der metatextuellen Kompetenz gleich und verweisen darauf, dass diese in der Fachliteratur als „ein Teil von Text- und Schreibkompetenz“ gesehen würde. Sie referieren außerdem auf die Schlussfolgerung, die Schicker (2020) aus einer Interventionsstudie zieht, in der er Fördermöglichkeiten der Textbeurteilungskompetenz von Schüler:innen der 9. und 11. Klasse untersucht. Schicker stellt fest, dass eine Förderung von metatextueller Kompetenz die Qualität von Schüler:innentexten erhöhe, und empfiehlt metatextuelle Kompetenz auch als Gegenstand der Lehrkräfteprofessionalisierung (zit. n. Akbulut / Schmölzer-Eibinger 2023, 160).

Sprachbewusstheit auf Textebene bedeutet Uebel (2023, 183) zufolge, dass

ein Individuum im Hinblick auf einen vorliegenden oder zu verfassenden Text kognitiv dazu in der Lage und bereit [ist], einen distanzierten Blick auf diesen einzunehmen, um seine Aufmerksamkeit auf dessen sprachliche Erscheinungsformen bzw. Strukturen zu richten, sie zu reflektieren, eventuell zu analysieren und letztlich auch, um alternative sprachliche Strukturen gegeneinander abzuwägen [...].

Dazu gehört, dass

sich Schreiber*innen und Leser*innen ihre Kenntnis so bewusst machen können, dass man – im Sinne der psycholinguistischen Auffassung von Metasprachlichkeit von Gombert (1992, 1993) – von einer Reflexion über oder auch einem kontrollierten Umgang mit textspezifischen sprachlichen Erscheinungsformen sprechen kann. (Uebel 2023, 182)

In Uebels Definition finden sich die von Müller und Unterholzner (2022) genannten begriffsbestimmenden Merkmale von Sprachbewusstheit wieder: Die Distanzierung und das Richten der Aufmerksamkeit sowie das Abwägen und der kontrollierte Umgang verweisen auf einen aktiven und gesteuerten Zugriff auf Sprache und deren Manipulation. Uebel (2023, 182) ergänzt den Hinweis, dass, bevor solche Handlungen umsetzbar seien, entsprechende Konzepte erworben sein müssten, in diesem Fall also Wissen über Texte, Textualität und Textualitätsmerkmale sowie Textsorten und ihre Charakteristika vorhanden sein muss. Für die hier vorgestellte Studie wird dies über Lernangebote in den Seminaren⁶ sichergestellt.

Gegenstand von Sprachbewusstheit auf Textebene ist der Text in seiner sprachlichen Form. Texte konstituieren sich „[a]us Praktiken des Schriftgebrauchs (Morek

⁵ vgl. Kap. 5.3

⁶ Diese werden in Kapitel 4 näher beschrieben.

/ Heller, 2012; Feilke, 2016a) [als] semiotisch typisierte und kommunikativ funktionale Handlungsmuster“, die auch als Textsorten bezeichnet werden (Feilke 2017, 161). Allerdings fehlt eine linguistisch und didaktisch valide Darstellungssystematik sowohl von Texten als auch von Textsorten (vgl. Feilke 2017, 162; Fix et al. 2002; s. aber Fandrych / Thurmair 2011; für Textprozeduren: Feilke / Rezat 2025). Umso wichtiger erscheint die Entwicklung einer Aufmerksamkeit und Bewusstheit, die diese „sprachliche Seite der Schreibkompetenz als Textkompetenz“ (Feilke 2017, 161) fokussiert. Eine Förderung der Schreibkompetenz setzt nach Feilke voraus, dass die Form-Funktions-Zusammenhänge der Zieltextsorten erarbeitet werden (vgl. ebd.). Feilke verweist in diesem Zusammenhang auf das Konzept der Textprozeduren. Textprozeduren sind musterhaft. Das bedeutet, dass sie „rekurrente, für den untersuchten Sprachausschnitt signifikante und typische Wörter und Verbindungen mehrerer Wörter“ sind (Brommer 2018, S. 56). Bei Textprozeduren handelt es sich also um Formulierungsroutinen, bei denen sich sprachliche Formen, die Prozedurausdrücke, semiotisch mit sprachlichen Handlungsschemata zu einer Einheit verbinden, so dass Form-Funktions-Paare entstehen (vgl. Feilke / Rezat 2020, 6; 2021, 72). Textprozeduren können außerdem auf Textsorten bzw. Texthandlungstypen verweisen (vgl. Feilke / Rezat 2021, 72). Während beispielsweise der Ausdruck ‚plötzlich‘ das Erzählen indiziert, ist ‚es war einmal‘ ein typischer Anfang von Märchen und stellt daher eine textsortenspezifische Prozedur dar (vgl. Feilke / Rezat 2020, 9). Bisherige deutschdidaktische Arbeiten, die sich explizit auf Sprachbewusstheit auf Textebene beziehen (vgl. z.B. Akbulut / Schmölzer-Eibinger / Ebner 2020; Rotter / Schmölzer-Eibinger 2016; Schicker 2020), sind eng an das Konzept der Textprozeduren gebunden. Es liegt nahe, hier einen Zusammenhang zwischen der Förderung von Sprachbewusstheit und Form-Funktions-Paaren zu sehen. Zu untersuchen bleibt, ob dies über die lokale Organisation des Textes hinaus, genauso auf globaler bzw. superstruktureller Ebene, zielführend sein kann.

Der bisher skizzierte kommunikativ-funktionale Ansatz der Betrachtung von Texten und Textsorten im Kontext der Schreibdidaktik findet sich in den textlinguistischen Arbeiten von Hausendorf und Kesselheim wieder (vgl. Hausendorf et al. 2019; Hausendorf / Kesselheim 2008). Die Autoren untersuchen, wie sprachliche Mittel, aber auch Typografie und Layout eingesetzt werden, um Textualität zu markieren. Diese bestimmen sie anhand von in Texten angelegten Hinweisen auf die Materialität, die Gliederung, die intratextuelle Verknüpfung, die thematische Entfaltung, die Textfunktion, die Intertextualität und die Musterhaftigkeit. Letztere bestimmt bei der Analyse konkreter Texte die Charakteristika aller anderen Hinweise (vgl. Hausendorf / Kesselheim 2008; Kesselheim 2011). In ihrer Routinehaftigkeit können Textprozeduren als ein Teil der Musterhinweise auf lokaler Textebene gesehen werden. Die von Hausendorf und Kesselheim vorgeschlagenen Textualitätskriterien bieten sich als Orientierungshilfe bei der Textanalyse an, um Hinweise superstruktureller Art als Formen, die auf textuelle Funktionen verweisen, zu konzeptualisieren. Außerdem kann es in Form einer expliziten Instruktion zur näheren Erfassung von Sprachaufmerksamkeit, aber auch von Sprachbewusstheit und ihrer Gegenstände genutzt werden.

Im Hinblick auf das Zusammenspiel von Sprachbewusstheit auf Textebene und dem Schreibprozess stellen Akbulut und Schmölzer-Eibinger (2023, 141) fest:

Beim Schreiben werden das Nachdenken über Sprache und damit Sprachbewusstheit auf besondere Weise angeregt. Das Schreiben stellt eine sprachliche Tätigkeit dar, die ein solches Maß an Sprachbewusstheit verlangt, dass sie als ‚konstitutiv metasprachlich‘ (Brockmeier, 1997, S. 284) gelten kann. Metasprache trägt beim Schreiben somit wesentlich dazu bei, Sprache als Werkzeug der Reflexion zu nutzen (Kern, 2000, S. 39) und Sprachbewusstheit zu erzeugen.

Im rekursiven Prozess von Planung, Formulierung und Überarbeitung kommt es zu Auswahlhandlungen, denn

[d]as Schreiben von Texten ist immer begleitet vom (Aus-)Wählen einer sprachlichen Form, einer sprachlichen Formulierung. Ein*e Schreiber*in entscheidet sich – mehr oder weniger bewusst – zwischen verschiedenen Möglichkeiten, etwas auszudrücken, für eine Variante und damit gegen andere Varianten. (Brommer, 2021, 121)

Gute Schreiber:innen können im Gegensatz zu schwachen Schreiber:innen „Auskunft über ihr Vorgehen beim Schreiben und ihren Schreibprozess geben und ihre Entscheidungen begründen“ (Feilke 2017, 163). Das heißt auch, dass sie ihre Entscheidungen im Rahmen der oben zitierten Auswahlhandlungen erläutern können. Damit zeigen sich die hier vorgestellten Erkenntnisse anschlussfähig an das in Kapitel 2.1 referierte kognitionspsychologische Konzept von Sprachbewusstheit (Müller / Unterholzner 2022) und dessen Operationalisierungskriterium der Mittelbarkeit.

Ein Blick in die didaktische Fachliteratur zeigt, dass Sprachaufmerksamkeit über eine Erarbeitung von Form-Funktions-Paaren erreicht werden kann. Madlener-Charpentier und Pagonis (vgl. 2022, 15-17) stellen fest, dass Bewusstmachung durch eine didaktisch geleitete Formfokussierung erfolgen kann, indem innerhalb eines kommunikativ orientierten Aufgabenkontextes explizit oder implizit der Fokus auf zu erwerbende Form-Bedeutungszuordnungen gelegt und dadurch Sprachaufmerksamkeit evoziert wird. In ihrem unterrichtspraktischen Beitrag setzen Rotter und Schmölzer-Eibinger (2016) der Förderung einer argumentativen Textsortenkompetenz eine Formfokussierung voraus, welche sie mit Sprachaufmerksamkeit, aber explizit nicht mit Sprachbewusstheit verknüpfen. Dies führt dazu, dass die Lernenden „die sprachlichen Formen zwar wahrnehmen (Noticing, vgl. Schmidt 1990, 2010), sich aber nicht zwingend metasprachlich und reflexiv damit auseinandersetzen“ (Rotter / Schmölzer-Eibinger 2016, 261).

Feilke und Rezat (2020) heben für die prozedurenorientierte Schreibdidaktik mit ihrem Fokus auf die routinierten Form-Funktions-Paare die Relevanz des Zusammenspiels von Textanalyse und Textproduktion zur Herstellung von Sprachaufmerksamkeit hervor: „Das verbindende Glied von Rezeption und Produktion, Lesen und Schreiben ist vor allem die Herstellung von geteilter Aufmerksamkeit (joint attention) für die relevanten sprachlichen Handlungseinheiten der Texte“ (ebd., 11). Daran schließen Akbulut, Schmölzer-Eibinger und Ebner (vgl. 2020, 15) in einer Studie an, in der Schüler:innen wissenschaftliche Texte hinsichtlich der domänenspezifischen

Textprozeduren rezipieren, so dass sie die Texte als Modelle im Sinne von Karmiloff-Smith (1986, 1995) nutzen. Studien aus der schreibdidaktischen Forschung belegen für Textprozeduren die Lernwirksamkeit von Lernarrangements, die Form-Funktions-Paare einführen, wohingegen eine reine Formfokussierung keine Wirkung zeigt (vgl. Anskit 2019; Marx / Steinhoff 2017). Untersuchungen zur Erfassung von Sprachbewusstheit auf Textebene konzentrieren sich häufig auf Überarbeitungsprozesse (vgl. Cunha / Santos 2019, zit. n. Akbulut / Schmölzer-Eibinger 2023; Schicker 2020).

Den Ausführungen in Kapitel 2 folgend kann neben der Sprachaufmerksamkeit auch Sprachbewusstheit auf Textebene aufgebaut werden, indem Auswahlhandlungen im Schreibprozess begründet werden oder zur gezielten Manipulation von Texten eingesetzt wird.

3 — KI-GESTÜTZTE FÖRDERUNG VON SPRACHAUFMERKSAMKEIT UND SPRACHBEWUSSTHEIT

Wenn Sprachaufmerksamkeit und -bewusstheit hinsichtlich Textsorten und Textmustern professionalisiert werden soll, dann bieten auf großen Sprachmodellen basierende KI-Tools vielversprechendes Potenzial. Denn gleich einem „stochastischen Papagei“ (Bender et al. 2021) reproduzieren sie sprachliche Muster. Fürstenberg und Müller (2024, 5) formulieren dies folgendermaßen:

Die große Chance, die GPTs für die Deutschdidaktik bieten, liegt damit nicht im sprachlichen Inhalt, sondern v. a. in der sprachlichen Form, die von aktuellen Modellen in einer verblüffend adäquaten Weise repräsentiert, reproduziert und variiert werden kann.

Das große Sprachmodell fungiert dabei als „Sparringspartner“⁷ (Fürstenberg / Müller 2024). Das bedeutet im Kontext dieser Studie, dass Nutzer:innen mithilfe von Prompts Texte generieren, diese im Hinblick auf ihre pragmatische und sprachsystematische Passung analysieren und auf Basis dieser Analyse Überarbeitungsaufträge in weiteren Prompts formulieren. Die daraufhin von der KI generierten Texte werden weiterhin analysiert und mit bereits erstellten Texten und dem Schreibauftrag abgeglichen. Es kommt also zu einem ständigen Austausch zwischen Nutzer:innen und KI, in dem ein Text bzw. ein Schreibauftrag koaktiv bearbeitet werden. In den Seminaren wurde dies umgesetzt, indem die Studierenden im Rahmen von Textvergleichen Form-Funktions-Paare durch Austausch des Inhalts bei weitgehend gleichbleibender Form besser sichtbar machten. Auf diese Weise konnte z.B. die thematische Entfaltung eines Textes samt ihrer sprachlichen Realisierung durch Textprozeduren herausgearbeitet werden. Eine Abstraktion vom Inhalt eines Textes und damit eine Fokussierung auf die Form gelingt außerdem besser, wenn die Passung von Textsorte und Inhalt ungewöhnlich ist, z.B. das Märchen vom Froschkönig als Bericht ausgegeben wird (s.a. Adamzik 2018; vgl. Linke et al. 2004, 252). So können unterschiedliche Formen der thematischen Entfaltung an Textfunktionen rückgebunden werden, aber auch Differenzen in der Gestaltung intratextueller Verknüpfungshinweise erarbeitet werden.⁸

⁷ Das Konzept der KI als Sparringspartner ist anschlussfähig an den von Steinhoff (2025) vorgeschlagenen Koaktivitätsansatz.

⁸ z.B. im Vergleich informierender und narrativer Textsorten: der Gebrauch respektive expliziter oder impliziter Wiederaufnahmen oder auch der Anteil additiver und konditionaler versus temporaler und kausaler Verknüpfungen

Eine weitere Möglichkeit der Formfokussierung mit Bezug auf die Textfunktion, die im Seminar realisiert wurde, ist das Herausarbeiten der situativen Anpassung sprachlicher Muster in einem Text durch wiederholte Veränderung der im Prompt beschriebenen Kommunikationssituation. Deutlich wird, dass eine solche Arbeit mit der KI Potenzial hat, über die Sprachaufmerksamkeit hinaus auch die Sprachbewusstheit der Nutzer:innen aufzubauen. Dies geschieht, sobald diese in eine Textanalyse gehen und mit dem Ziel eines Textvergleichs bereits ausgegebene Texte durch gezieltes Prompting verändern. Mithilfe der KI kann also von Lehrenden und Lernenden eine Textsammlung erstellt werden, um den Sprachgebrauch hinsichtlich seiner Musterhaftigkeit zu untersuchen. Noch nicht möglich war zum Zeitpunkt der Erhebung der Einbezug von Typographie und Layout, d.h. nach Hausendorf und Kesselheim der Gliederung sowie Materialität des Textes in die Analyse. Die äußere und materielle Form stellt jedoch selbst einen wichtigen Hinweis auf die Funktion und den Verwendungskontext des Textes dar und steht in engem Zusammenhang mit seiner sprachlichen und strukturellen Gestaltung (vgl. Fix 2025; Hausendorf / Kesselheim 2008, 177f.).

4 — EXPLORATIVE STUDIE

Um das Potenzial von großen Sprachmodellen für die Förderung von Sprachaufmerksamkeit und -bewusstheit auf Textebene zu erkunden, werden auf der Basis von Prompts KI-gestützte Überarbeitungshandlungen untersucht, die Lehramtsstudierende der Germanistik der PH Karlsruhe an ebenfalls von der KI generierten Texten durchführen. Die Erhebung fand jeweils in der letzten oder vorletzten Sitzung⁹ von drei Seminaren im Wintersemester 2023/24 und im Sommersemester 2024 statt, welche die linguistische Analyse von konkreten Textsorten thematisierten. In allen Seminaren wurden Form-Funktions-Paare erarbeitet: Funktionen erschlossen sich die Studierenden aus der bereitgestellten Fachliteratur, Formen, mithilfe derer diese Funktionen realisiert werden, arbeiteten sie aus Texten heraus. Während im Bachelor Grundschule fiktionale Erzählungen und Gedichte untersucht wurden, analysierten die Studierenden im Bachelor Sekundarstufe I mit der Kontaktanzeige und dem Bewerbungsanschreiben selbstgewählte Textsorten aus ihrem Alltag. Explizite Grundlage für beide Seminare war das in Kapitel 2.2 skizzierte Analyseraster von Hausendorf und Kesselheim (2008), wobei die Intertextualität ausgenommen wurde. Anhand dieses Rasters arbeiteten die Studierenden in Kleingruppen oder Partnerarbeit induktiv aus verschiedenen Texten der gewählten Textsorte Merkmale heraus (vgl. exemplarisch Abb.1).

⁹ Die Aufgaben, aus denen die Daten generiert wurden, sind nicht Teil einer Studien- oder Prüfungsleistung, sondern Grundlage für sitzungsinterne Diskussionen zum Einsatz von großen Sprachmodellen für die Produktion spezifischer Textsorten.

—	Abgrenzung und Gliederung
—	relative Kürze des Textes
—	Titel
—	Textkorpus in Blocksatz
—	intratextuelle Verknüpfung
—	Tempus- und Moduskonstanz
—	kaum Pronominalisierung
—	additive (auch in Form von Kommata) und alternative Relationshinweise
—	deskriptive Strukturhinweise
—	thematische Entfaltung
—	keine Themaeführungshinweise, außer Titel
—	Themabeibehaltungshinweise in Form von Ellipsen, teilweise Rekurrenzen von ‚ich‘ und ‚du‘
—	lexikalische Themaentwicklungshinweise, insbes. komplementäre Antonymie (‚er‘-, ‚sie‘-, ‚ich‘-, ‚du‘)
—	keine Themaabschluss- oder -wiedereinführungshinweise
—	Textfunktion
—	textuelle Grundfunktion: Darstellung
—	Sonstiges
—	Häufung von Abkürzungen

Abb. 1: Ergebnisse der studentischen Analysen der Textsorte Kontaktanzeige hinsichtlich ihrer Musterhaftigkeit

Den Analysearbeiten der Studierenden lag ein datengeleiteter Ansatz der Korpuslinguistik zugrunde (vgl. Brommer 2023). Für die Datenerhebung der vorliegenden Studie erhielten die Studierenden in Paar- oder Kleingruppenarbeit folgenden Arbeitsauftrag: „Nutzen Sie ChatGPT, um einen Text zu erstellen, welcher ein möglichst prototypisches Beispiel der von Ihnen ausgewählten Textsorte darstellt“. Verwertbare Daten liegen zu Erzählungen, Gedichten sowie Bewerbungsanschreiben und Kontaktanzeigen in insgesamt acht Chatverläufen ($N_{\text{BAG}}=5$, $N_{\text{BAS}}=3$) vor. In diesen generierten die Studierenden Texte und überarbeiteten sie mithilfe von ChatGPT 3.5 oder 4.0 durch insgesamt 54 Prompts ($N_{\text{BAG}}=46$, $N_{\text{BAS}}=8$). Das dritte Seminar, das für den Master Grundschule angeboten wurde, war insofern anders aufgebaut, dass lediglich die Textsorte der fiktionalen Erzählung betrachtet wurde und dies mit einem didaktisch motivierten Ziel erfolgte. Auf der Grundlage linguistischer und narratologischer Analysen sollten Herausforderungen dieser Textsorte als Schreibprodukt herausgearbeitet und mit den Textsortenmerkmalen, die in den Lehrwerken Jo-Jo, Bausteine und Tinto genannt werden, abgeglichen werden. Am Ende des Seminars generierten die Masterstudierenden in Kleingruppen mit 21 Prompts 21 fiktionale Erzählungen in sechs Chatverläufen. Damit antworteten sie auf folgende Aufgabenstellung: „Nutzen Sie ChatGPT, um zu dem unten genannten Thema eine fiktionale Erzählung zu verfassen, die den im Seminar erarbeiteten Kriterien entspricht. Ein kleines Pferd, das Freunde sucht, trifft im Wald erst einen Hund, dann einen Hasen, die seine Freunde werden“.¹⁰ Das Datenkorpus für die vorliegende Studie umfasst also insgesamt 75 Prompts und

¹⁰ Die inhaltliche Vorgabe basiert auf einem Schülertext aus Becker (2002, S. 28), der im Seminar aus unterschiedlichen Perspektiven und unter unterschiedlichen Fragestellungen von den Studierenden analysiert wurde.

dementsprechend 75 Texte, wobei 12 dieser Texte metalinguistischer Art sind und erklärende Funktion haben.

Die Daten wurden auf folgende Fragestellungen hin untersucht:

- I. Welche Handlungsanweisungen enthalten die Prompts, mit denen die Studierenden die Aufgabenstellung bearbeiten?
- II. Welche Text(sorten)merkmale enthalten die Prompts, mit denen die Studierenden die Aufgabenstellung bearbeiten? Werden Schwerpunkte gelegt?
- III. Auf welche Textstellen und welche Textsortenmerkmale beziehen sich die Überarbeitungsaufträge in den Prompts?

Alle drei Fragen wurden durch die Autorin mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) bearbeitet, Frage 1 durch eine datenbasierte Kategorienbildung, die Fragen 2 und 3 durch induktive und deduktive Vorgehensweisen. Durch die Abstraktion im Zuge der Bildung der Kategorien werden die Prompts, obwohl sie sich auf unterschiedliche Textsorten beziehen, vergleichbar. Bei der ersten Frage geht es um das Aufdecken von Mustern in der Promptformulierung. Die letzten beiden Fragen dienen der Erkundung des Potenzials von großen Sprachmodellen im Rahmen der skizzierten Seminarkonzepte zur Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit. Die zweite Frage hat mit einer Zusammenstellung aller genannten Textsortenmerkmale das Ziel, eine mögliche Schwerpunktsetzung aufzudecken, die darauf verweisen könnte, wie tief die Studierenden in den Text eingreifen bzw. ob nur an der Oberfläche verändert wird.

Mit der dritten Frage wird untersucht, wie die Textstellen, die zu Überarbeitungsaufträgen in den Prompts geführt haben, konkret gestaltet sind, und wie die Überarbeitungsaufträge formuliert sind. Diese Frage wird ausschließlich an dem Teil des Korpus bearbeitet, der sich auf die fiktionalen Erzählungen bezieht, die im Masterseminar entstanden sind. Das Teilkorpus aus Prompts muss dafür ergänzt werden durch die mithilfe dieser Prompts generierten Texte. Es umfasst neben den 21 Prompts insgesamt 21 Texte, d.h. sieben Erzählungen und ihre Überarbeitungen. Der Umfang der Texte variiert mit zwischen 106 und 893 Wörtern relativ stark. Der Fokus auf diesen Teil des Korpus lässt sich dadurch begründen, dass in diesen Fällen intensiv nicht nur an einer Textsorte mit ähnlichem Inhalt, sondern in den Kleingruppen auch an einem Text gearbeitet wurde, der immer wieder überarbeitet wurde. Die Texte wurden zunächst analysiert und Beschreibungen erstellt, die sich an den im Seminar thematisierten Textsortenmerkmalen orientierten. Die in Abbildung 2 aufgeführten Kategorien wurden dabei sowohl im Seminar be- und erarbeitet als auch für die Analyse zugrunde gelegt.

—	allgemeine Merkmale:
—	Textlänge
—	Sprachverwendung/Stil: Ausbau NP, Formeln und Wendungen ¹¹
—	Prozedurenausdrücke (mit dem Ziel der Strukturunterstützung; Teil der Gliederungshinweise): es war einmal, eines Tages, plötzlich, aber ¹²
—	thematische Entfaltung (mit dem Ziel der Markierung als Erzählung):
—	Einführung von Ort(en) und Figur(en) (Ausgestaltung)
—	Ausgestaltung von Ort(en) und Figur(en)
—	Komplikation und Auflösung (vorhanden)
—	Ausgestaltung der Komplikation(en)
—	Anzahl der Ereignisse
—	Coda (nähere Beschreibung)
—	Gedankenrede, Intensifikatoren, evaluierende Adjektive, expressive Verben und weitere lexikalische Elemente mit emotionaler Qualität (mit dem Ziel der emotionalen Involvierung)
—	direkte Rede
—	vorhanden?
—	dialogisch oder ohne respondierenden Turn (mit dem Ziel der emotionalen Involvierung)
—	Hinauszögern der Auflösung der Komplikation (mit dem Ziel der Spannungserzeugung)

Abb. 2: Seminarinhalte und Analysekategorien im Masterseminar

Neben allgemeinen Merkmalen, wie Textlänge und Stil, fokussiert die Analyse Form-Funktions-Paare, die spezifisch für schriftliche fiktionale Erzählungen sind, wobei die Formen als Hinweise auf die Funktionen genutzt werden (vgl. Hausendorf / Kesselheim 2008). Die Herausforderung ist, dass diese Charakteristika in gelungenen Erzählungen eng zusammenspielen, in der Analyse aber getrennt voneinander erfasst werden mussten. So wurde beispielsweise in einigen Texten des Korpus eine Komplikation realisiert, ohne dass diese sprachlich durch ‚plötzlich‘ oder einen ähnlichen strukturunterstützenden Prozedurenausdruck gekennzeichnet wurde. Gelöst wurde dies, indem die Prozedurenausdrücke als Formen auf lokaler Ebene, die Komplikation als Form auf superstruktureller Ebene definiert wurden.

Mit der Kategorie der thematischen Entfaltung folgt die Analyse neben Hausendorf und Kesselheim weitgehend van Dijk's Modellierung der narrativen Superstruktur mit Komplikation und Auflösung als Ereignis und damit Kern einer Erzählung sowie Einführung und Ausgestaltung von Figuren und Ort der Handlung als Rahmen von Episoden (vgl. van Dijk 1980, 140-144). Die Komplikation entspricht dem Planbruch, der Erzählwürdigkeit schafft. Weiterhin wird zwischen der Komplikation, auf welcher die gesamte Erzählung aufbaut und die globale Kohärenz schafft, und weiteren ‚kleineren‘ Ereignissen, welche die Erzählung vorantreiben und z.B. in Form von Hindernissen zwischen der grundlegenden Komplikation und deren Auflösung liegen, unterschieden. Hinzugenommen wurde die Coda, da diese in vielen der generierten Texte auffällig langgezogen war. Losgelöst von der Ausgestaltung der Figuren ist die emotionale Involvierung. Hiermit wird zum einen auf van Dijk's „Evaluation“ (1980, 142), die sich wie eine Folie über die gesamte Erzählung legt, zum anderen auf die von

¹¹ Formeln und Wendungen, die nicht strukturunterstützend fungieren

¹² Hier werden nur die aufgezählt, die in den generierten Texten vorkommen.

Augst et al. (2007) für verschiedene Textsorten¹³ und auch von Boueke et al. (1995) spezifisch für Erzählungen zusammengestellten Merkmale Bezug genommen. Einige der Merkmale, wie die Beschreibung der Gefühle oder die Gedankenrede, decken sich teils mit Aspekten, die unter die Kategorie ‚Ausgestaltung der Figur‘ fallen. In diesen (sehr wenigen) Fällen hat die Kategorie der emotionalen Involvierung Vorrang. Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass die Aufgabe zu Texten geführt hat, die sehr flache, stereotypische Figuren enthalten (vgl. Martínez / Scheffel 2019, 144). Nicht berücksichtigt wurden die bei Augst et al. und Boueke et al. aufgeführten Kategorien der strukturunterstützenden emotionalen Markierungen, wie ‚plötzlich‘, und der Figurenrede. Da letztere nicht nur der emotionalen Involvierung der Leser:innen, sondern auch als Handlungsträger oder Figurencharakterisierung dienen kann, wurde diese als eigene Kategorie aufgeführt. Besonders geachtet wurde allerdings auf dialogische direkte Rede, die durch die Vermittlung des Eindrucks von Unmittelbarkeit als Mittel der Involvierung dient (vgl. Pohl 2005). Grundsätzlich wurde mit Menzel (2014, 537) die Involvierung der Leser:innen als eine Voraussetzung für die Spannungserzeugung gesehen: Werden Leser:innen emotional nicht in die Geschichte (*histoire* n. Genette) involviert, fällt es ihnen schwer, in sie einzutauchen und sich mit den Figuren zu identifizieren. Da es sich bei den generierten Texten nicht um professionalisiertes Erzählen, sondern – elizitiert durch die Aufgabe bzw. den Prompt – um Annäherungen an Schüler:innentexte handelt, ist diese Annahme zwar simplifiziert, scheint aber für diese Studie gerechtfertigt. Spannung wird erzeugt, indem die Auflösung der Komplikation hinausgezögert wird (vgl. Menzel 2014; Schwarz-Friesel 2018). Die beschriebenen spezifischen Merkmale wurden gemeinsam mit den Masterstudierenden im Seminar erarbeitet. In einem zweiten Schritt wurden die Texte und ihre Beschreibungen mit den vorangegangenen und den darauffolgenden Prompts abgeglichen.

5 — ERGEBNISDARSTELLUNG

5.1 MUSTER IN DER PROMPTFORMULIERUNG

Zur Beantwortung der Frage nach etwaigen Mustern in der Formulierung der Prompts muss man zwischen den übergeordneten Handlungsanweisungen und deren Konkretisierung, dem sogenannten *Prompt Priming*, unterscheiden. Die Studierenden nutzen Prompts, in denen sie explizit zur Produktion eines Textes auffordern, wie z.B. „Schreibe (mir) ein/e/n x“ (BAS-1_1¹⁴) oder auch „Gib mir ein Beispiel für ein/e/n x“ (BAG-3_7), oder in denen sie eine Überarbeitung verlangen, z.B. „Schreibe x noch mal und [präzisiere y] (Textteil)“ (BAG-5_3) oder „Kürze [das Ende]“ (MA-5_2). Außerdem nutzen sie Prompts, welche die KI Texte generieren lassen, die metatextuelle Informationen enthalten, z.B. „Was ist ein/e x?“ (BAG-1_1), „Warum heißen einige Texte x?“ (BAG-3C_1_1¹⁵) oder „Woran kannst du erkennen, dass alles zusammengehört?“ (BAG-3E_2_4). Sie nutzen die KI in diesem Moment als Writing Tutor, also als „Quasi-Lehrkraft“ (Steinhoff 2025, 94), deren „Gebrauchssuggestionen [...] [sie] für extrinsisch oder intrinsisch motivierte Schreiblernprozesse“ einsetzen (ebd.).

¹³ Augst et al. haben in ihrer Longitudinalstudie neben der Erzählung folgende Textsorten untersucht: Bericht, Instruktion, Beschreibung, Argumentation.

¹⁴ Bachelor Sekundarstufe, Gruppe 1, Prompt 1

¹⁵ Bachelor Primarstufe, Gruppe 3, Prompts zur Textsorte „C“ (Gedichte), Prompt 1 mit folgenden Präzisierungen

Prompts in dieser Funktion finden sich ausschließlich im Teilkorpus aus dem Bachelorseminar, in dem die in Lehrwerken verwendeten Textsorten untersucht wurden. In diesem Seminar kam es dazu, dass einige Studierende eigene Konzepte von Textsortenmerkmalen infrage stellten. Dies kann als Irritation gedeutet werden, die eine Sprachaufmerksamkeit evoziert, also einen Filtermechanismus aktiviert. Die Studierenden nutzen in diesen Fällen die KI, um Unsicherheiten zu begegnen und metatextuelles Wissen zu festigen oder mit den eigenen Wissensbeständen abzugleichen.

Ergänzt werden diese Prompts zur Handlungsaufforderung durch Primings. In den vorliegenden Daten erfolgt dies auf zwei unterschiedlichen Wegen. Zum Teil geben die Studierenden Modelltexte oder ausführliche Beschreibungen einer bestimmten Textsorte ein („Nutze mein Beispiel, um ein eigenes zu schreiben.“ (BAG-1_8), „Ein/e x hat folgende Eigenschaften: ...“ (BAG-1_3)), bevor sie zur Textproduktion auffordern. Am häufigsten – und nicht nur im Zuge von Überarbeitungsaufträgen, sondern auch bei ersten Prompts im Chatverlauf – wird jedoch auf einzelne Merkmale verwiesen (vgl. Tab. 1). In einem Prompt finden sich in der Regel Aufforderungen zur Überarbeitung von ein, z. T. aber auch von zwei Merkmalen („Schreibe mit mehr Affektmarkierungen und mehr direkter Rede.“ (MA-2_2)).

Code/Prompts	Ankerbeispiele
+ Länge	„mit maximal 8 Zeilen“ (BAS-3_2), „Benutze dabei auch Abkürzungen.“ (BAS-3_3), „maximal 200-300 Wörter“ (BAG-5_2)
+ Situierung	„Schreibe eine Kontaktanzeige für die Zeitung“ (BAS-2_1), „als medizinische Fachangestellte“ (BAS-2_3), „Du bist ein/e x“ (BAG-1_1), „Stell dir vor du bist x ...“ (MA-1_2)
+ Präzisierung der Textsorte	„Es soll eine reelle Geschichte sein.“ (BAG-4_2), „... eine fiktionale Erzählung“ (MA-2_1), „... ein Schneeballgedicht“ ()
+ Thema/Inhalt	„... zu Katzen“ (BAG-3A_1), „Geschichte aus der Grundschulzeit“ (BAG-4_1)
+ Struktur, Form	„... in der richtigen Form“ (BAG-3C_2_4), „Denke dabei an eine passende Überschrift.“ (BAG-4_1), „Schreibe den Text zusammenhängend ¹⁶ .“ (MA-7_2)
+ weitere Textsortenspezifika	„Schreibe mir die Geschichte spannender.“ (MA-4_2), „Gestalte mir mehr den Erzählraum (Wald, ...) aus“ (MA-4_6), „Nutze an passenden Stellen wörtliche Rede“ (MA-7_1), „... eine lebendige Geschichte“ (BAG-4_1)

Tab. 1: Prompt Priming, Ergebnis der inhaltsanalytischen Kategorienbildung

¹⁶ In diesem Fall hat ChatGPT die Erzählung in Abschnitte unterteilt und diese mit den Titeln ‚Einleitung‘, ‚Hauptteil‘ und ‚Schluss‘ versehen. Der Prompt bezieht sich also auf die Form eines Fließtextes und nicht auf die Kohärenz des Textes.

5.2 TEXTSORTENMERKMALE IN DEN PROMPTS

Betrachtet man die in den Prompt Primings genannten Textsortenmerkmale, können Rückschlüsse auf die Tiefe der Überarbeitungen gezogen werden. Die Studierenden fokussieren in ihren Primings die äußere wahrnehmbare Form (Länge, Struktur/Form) und Thema bzw. Inhalt der zu generierenden Texte (s. Tab. 1). Außerdem situieren sie ihre Schreibaufträge an die KI, indem sie Aspekte der Kommunikationsbedingungen, unter denen der Text verwendet werden soll, nennen. Hinsichtlich der erzählenden Textsorten und ihrer Zuordnung zur Kategorie ‚Präzisierung der Textsorte‘ muss erwähnt werden, dass die Unterscheidung zwischen fiktionalen Erzählungen und Erlebniserzählungen auch durch eine entsprechende Situierung gesteuert werden kann. Bei der Kategorie ‚weitere Textsortenspezifika‘ handelt es sich um ein behelfsmäßiges Konstrukt, das insbesondere dem geschuldet ist, dass im Masterseminar zu den fiktionalen Erzählungen diese besonders ausführlich in den Blick genommen wurden, dazu also auf der einen Seite differenzierter gepromptet wurde, auf der anderen Seite aber zu wenig Daten vorliegen, um eine Kategorisierung vornehmen zu können. Hier wurde zudem der Beispieldprompt, der eine ‚lebendige Geschichte‘ verlangt, eingeordnet. Für diese Formulierung wurde eine alltägliche Terminologie verwendet. Sie verweist auf einen relativ unspezifischen Eindruck: Unklar bleibt, wie bzw. mithilfe welcher sprachlichen Formen ein Text so gestaltet werden kann, dass er ‚lebendig‘ wirkt. Genauso unklar ist daher, wie ChatGPT (oder gar Schreibnoviz:innen) diesen Auftrag erfüllen sollen oder woran die Erfüllung des Auftrags im generierten Text festgestellt wird. Ähnliches gilt für die Aufforderung, ‚spannender‘ zu schreiben. Für das Konzept der Spannung in erzählenden Texten liegen jedoch Fachpublikationen vor, die klare Kriterien bzgl. der sprachlichen Gestaltung festlegen (s.o. und vgl. Menzel 2020; Schwarz-Friesel 2018). Auch andere Formulierungen in den Prompts verweisen auf Schwierigkeiten der Studierenden, Textmerkmale begrifflich adäquat zu fassen, z.B. in Hinblick auf bestehende oder angenommene Konventionen oder Normen, wenn nach der ‚richtigen Form‘ oder den ‚passenden Stellen‘ für wörtliche Rede oder einem ‚abgerundeten Ende‘ gefragt wird. Im Rahmen einer Förderung von Sprachbewusstheit zeigt sich hier die Notwendigkeit, nicht nur metatextuelles, sondern auch damit verknüpft metasprachliches Wissen zu fördern.

Durch die Nennung der Merkmale in den Prompt Primings werden die Texte mithilfe der KI gezielt manipuliert. Dies kann von Sprachbewusstheit zeugen, was im folgenden Kapitel näher ausgeführt werden soll. Dabei bleiben die Studierenden mit ihren Überarbeitungsaufträgen nicht nur an der Textoberfläche, sondern greifen auch tiefer in die Texte ein, wenn sie die Situierung modifizieren, die Textsorte präzisieren oder nach mehr Spannung, Lebendigkeit oder Elaborierung konkreter Textstellen fragen.

5.3 ZUSAMMENSPIEL VON PROMPTS UND GENERIERTEN TEXTEN

Bevor das Zusammenspiel von Prompts und generierten Texten im Teilkorpus des Masterseminars zu Erzählungen näher beschrieben wird, soll eingangs eine Beobachtung geschildert werden, die das gesamte Korpus betrifft. Da die Texte, die große Sprachmodelle generieren, in der Regel eine hohe Qualität hinsichtlich ihrer Oberflä-

chenmerkmale und ihrer Kohärenz aufweisen und – außer im Masterseminar – der Inhalt der jeweiligen Texte beliebig war, ist es kaum verwunderlich, dass es in der Regel nur wenige Überarbeitungsschleifen zu einem Aspekt gibt. Allerdings ist dies auch abhängig von der jeweilig gewählten Textsorte: Unterliegt die Textsorte einer stärkeren Konventionalisierung, wie Bewerbungsanschreiben, und ist diese der KI ‚bekannt‘, generiert die KI einen Text, der eher den Erwartungen entspricht, als dies z.B. bei einer Erzählung der Fall ist. In den Chatverläufen finden sich zudem über bis zu acht Prompts andauernde und immer wieder fehlschlagende Versuche von Studierenden, ChatGPT 3.5 durch Beschreibungen oder Modelle Gedichtformen wie das Rondell, das Haiku oder das Schneeballgedicht ‚beizubringen‘, auf die die KI zum Zeitpunkt der Erhebung im Januar 2024 nicht trainiert war.

Für das erweiterte Teilkorpus des Masterseminars sollen zunächst einige Auffälligkeiten in den generierten Texten beschrieben werden: Zwei der Erzählungen und ihre Überarbeitungen (= sechs Texte) beginnen mit der für Grimmsche Märchen typischen Eingangsformel ‚es war einmal‘, ohne dass es sich um Märchen handelt. Planbrüche werden explizit markiert durch die Formen ‚eines Tages‘ oder ‚plötzlich‘. Auffällig ist außerdem, dass die Einführung mit der Vorstellung der zentralen Figur und der Problemdarstellung in allen Texten sehr knapp, zum Teil in nur einem Satz, gehalten wird. Dagegen finden sich im Verhältnis dazu wiederholt eine sehr ausführliche Coda, gefüllt mit Ausdifferenzierungen, Zusammenfassungen, Gemeinplätzen, verallgemeinernden Phrasen u.v.m.

Bzgl. der Prompts kann festgestellt werden, dass sich eine starke Orientierung an den im Seminar erarbeiteten Kategorien findet (vgl. Kap. 4). Besonders angesprochen wird die emotionale Involvierung als eine Voraussetzung der Spannungserzeugung und die Erzeugung von Spannung selbst. Hier zeigt sich also eine Sprachaufmerksamkeit bzgl. narrativer Textsortenmerkmale in einer top-down-Aktivierung. Die Manipulation der Texte mithilfe der Prompts liefert außerdem Hinweise auf eine Sprachaufmerksamkeit durch bottom-up-Prozesse und eine Sprachbewusstheit: Die Studierenden stellen textuelle Auffälligkeiten fest, die sich nicht bzw. nicht allein auf den Inhalt beziehen, und initiieren eine durch den Prompt kontrollierte Manipulation des Textes. Dem ist eine eingehende Betrachtung des Textes vorangegangen. Denn eine Analyse der KI-generierten Texte auf der Basis des in Abbildung 2 aufgelisteten Kriterienkataloges zeigt, dass die Überarbeitungsprompts durchaus nachvollziehbar durch Defizite im Text begründet werden können. Dies ist z.B. der Fall bei der Aufforderung zur Kürzung einer sehr langen Coda, bei der Einforderung von Spannung bei einem wenig aufregenden Text oder von einer Ausgestaltung des Erzählraums ‚Wald‘, der nur genannt, aber nicht beschrieben wird.

Im Zuge des Abgleichs der KI-generierten Texte und der anschließenden Überarbeitungsprompts ist schließlich aufgefallen, dass nur in einem Prompt die auch in anderen Texten sehr lange Coda angemahnt wird, lokale Inkohärenzen sprachlicher Art, wie z.B. dass Lumi, das Pferd, mit der Proform ‚es‘ wieder aufgegriffen wird (MA-5_1, MA-7), und stilistische Brüche, wie die hochfrequente Wiederholung von ‚plötzlich‘ (29mal in 21 Texten), sowie Formulierungen, wie „Nachdem sie sich ausgepowert hatten“ (MA-5_1), und auch Fehler an der sprachlichen Oberfläche, wie „Sie spielten

Fang“ (MA-4_1), nicht angesprochen werden. Dies könnte damit begründet werden, dass sie nicht im Fokus der Aufmerksamkeit der Studierenden stehen, der Filtermechanismus hier also nicht greift. Diese Aspekte sind nicht charakteristische Merkmale narrativer Texte und scheinen hier von den fokussierten Merkmalen überdeckt worden zu sein.

Um über die gezielte Manipulation der Texte durch Nennung bzw. Beschreibung von Text(sorten)merkmalen hinaus weitere Hinweise auf die Sprachbewusstheit zu erhalten, müssten in einer Folgestudie neben den Prompts zum einen Begründungen oder Erklärungen erhoben werden, z.B. über Gespräche der Studierenden über die Texte oder lautes Denken. Diese können Hinweise auf die Intentionen und auf diesem Weg auf Ausmaß und Ausprägung der Sprachbewusstheit der Studierenden geben.

6 — FAZIT

Die vorgestellte explorative Studie zeigt, dass große Sprachmodelle Potenzial zur Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit auf Textebene aufweisen, wenn sie in Überarbeitungen als Writing-Tutor oder Sparringspartner eingesetzt werden. Bei den KI-gestützten Überarbeitungen greifen die Studierenden tief in den Text ein, verändern also z.B. nicht nur die Textlänge. Sprachaufmerksamkeit kann durch eine Formfokussierung angebahnt werden, indem sprachliche Form-Funktions-Paare erarbeitet werden. Die beobachteten, im Idealfall rekursiven Modifikationen im Zuge des Überarbeitungsprozesses, die auf die Notwendigkeit verweisen, angemessene Prompts zu formulieren, dienen der Festigung der Sprachaufmerksamkeit und dem Aufbau einer Sprachbewusstheit. Dabei wird die Sprachaufmerksamkeit in den Prompts beobachtbar, wenn hier Formen oder Funktionen benannt werden. Die Sprachbewusstheit tritt dann zutage, wenn auf diese Weise Texte gezielt manipuliert werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- **Adamzik, Kirsten (2018)**: Derselbe Text, aber anders. Was können Variations- und Textlinguistik von- und miteinander lernen? In: Adamzik, Kirsten / Maselko, Mateusz (Hg.): *VARIATIONslinguistik trifft TEXTlinguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 19-60. — **Akbulut, Muhammed / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2023)**: Sprachbewusstheit und Schreiben. In: Wildemann, Anja / Bien-Müller, Lena (Hg.): *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Wiesbaden: Springer, 141-179. — **Akbulut, Muhammed / Schmölzer-Eibinger, Sabine / Ebner, Christopher (2020)**: Zum Begriff der Sprachbewusstheit in der Schreibforschung und -didaktik. Ein Beitrag zu seiner theoretischen und empirischen Fundierung. In: *ZfAL*, H. 72 (2020), 1-32. — **Akbulut, Muhammed / Bien-Müller, Lena / Wildemann, Anja (2017)**: Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich*, H. 10(2) (2017), 61-74. — **Anskeit, Nadine (2019)**: Schreibarrangements in der Primarstufe: Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster: Waxmann. — **Augst, Gerhard et al. (2007)**: Text-Sorten-Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a.M.: Peter Lang. — **Becker, Tabea (2002)**: Mündliches und schriftliches Erzählen. Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten. In: *Didaktik Deutsch*, H. 12 (2002), 23-38. — **Bender, Emily M. et al. (2021)**: On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? In: *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610-623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922> — **Boueke, Dietrich et al. (1995)**: Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink. — **Brinker, Klaus (2001)**: *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (5., durchges. u. erg. Aufl.). Berlin: Schmidt. — **Brinker, Klaus / Cölfen, Herrmann / Pappert, Steffen (2018)**: *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. (9. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt. — **Brockmeier, Jens (1997)**: *Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. München: Fink. — **Brommer, Sarah (2018)**: *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. Berlin u.a.: De Gruyter. — **Brommer, Sarah (2021)**: Grundlagen und Perspektiven einer korpusgeleiteten Schreibwissenschaft. In: Heine, Carmen / Knorr, Dagmar (Hg.): *Schreibwissenschaft methodisch*. Berlin u.a.: Peter Lang, 119-139. <https://doi.org/10.3726/b18733> — **Brommer, Sarah et al. (2023)**: Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten. Eine schreibwissenschaftliche Perspektive auf Implikationen für Akteur*innen an Hochschulen. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/news/dp-wissenschaftliches-schreiben-verantworten-ki/> [29.04.2026]. — **Byalistok, Ellen (1986)**: Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development*, H. 57, 2 (1986), 498-510. — **Cunha, Neide de B. / Santos, Acácia A. A. dos (2019)**: Assessment of metatextual awareness and its prediction of reading comprehension. In: *Psicologia: Teoria e Prática*, H. 1 (2019), 53-68. — **Eichler, Wolfgang (2007)**: Sprachbewusstheit bei DESI. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 124-133. — **Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011)**: *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg. — **Feilke, Helmuth / Rezat, Sara (2025)**: *Textprozeduren: Werkzeuge für den Schreibunterricht – Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Hannover: Klett, Kallmeyer. — **Feilke, Helmuth (2016)**: Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (Hg.): *Kommunikative und sprachliche Praktiken*. Berlin u.a.: De Gruyter, 253-277. — **Feilke, Helmuth (2017)**: Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster u.a.: Waxmann, 153-172. — **Feilke, Helmuth / Rezat, Sara (2020)**: Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, H. 281 (2020), 4-13. — **Feilke, Helmuth / Rezat, Sara (2021)**: Textprozeduren und der Erwerb literaler Kompetenz. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (2021), 69-79. — **Fix, Martin (2025)**: *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (3. Aufl.). UTB und Schöningh. — **Fix, Ulla (2008)**: Nichtsprachliches als Textfaktor: Medialität, Materialität, Lokalität. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, H. 36(3) (2008), 343-354. — **Fix, Ulla et al. (Hg.) (2002)**: *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt a.M.: Lang. — **Fürstenberg, Maurice / Müller, Hans-Georg (2024)**: KI im Deutschunterricht. Funktionsprinzipien und kompetenzbezogene Einsatzmodelle. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (2024), 2-13. — **Gombert, Jean Emile (1992)**: *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf. — **Gombert, Jean Emile (1993)**: Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. In: *International Journal of Psychology*, H. 28(5) (1993), 571-580. — **Gornik, Hildegard (2014)**: Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematization. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 41-58. — **Hausendorf, Heiko / Kesselheim, Wolfgang (2008)**: *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. — **Hausendorf, Heiko / Kesselheim, Wolfgang / Kato, Hiloko / Breitholz, Martina (2019)**: *Textkommunikation: Ein textlinguistischer Neuanatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. Berlin u.a.: De Gruyter. — **Hayes, John R. / Flower, Linda S. (1980)**: Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee / Steinberg, Erwin (Hg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Routledge, 3-30. — **Karmiloff-Smith, Annette (1986)**: From Metaprocesses to conscious Access. In: *Cognition*, H. 23 (1986), 95-147. — **Karmiloff-Smith, Annette (1995)**: *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science* (2. Aufl.). Cambridge/London: The MIT Press. — **Kern, Richard (2000)**: *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press. — **Kesselheim, Wolfgang (2011)**: Sprachliche Oberflächen: Musterhinweise. In: Habscheid, Stefan (Hg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin u.a.: De Gruyter, 337-366.

—— **Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann-Tselikas, Paul R. (1996)**: *Studienbuch Linguistik* (3. Aufl.). Tübingen: Niemeyer. ——— **Madlener-Charpentier, Karin / Pagonis, Giulio (2022)**: Optionen der didaktischen Formfokussierung zwischen Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung. In: Madlener-Charpentier, Karin / Pagonis, Giulio (Hg.): *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 11-30. ——— **Martínez, Matías / Scheffel, Michael (2019)**: *Einführung in die Erzähltheorie* (11., überarbeitete u. aktualisierte Auflage). München: Beck. ——— **Marx, Nicole / Steinhoff, Torsten (2017)**: *Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe. Zur Wirksamkeit des wiederholten Einsatzes unterschiedlich profilierter Revisionsarrangements auf die Textproduktion von Schülerinnen und Schülern der 6. Jahrgangsstufe in Oberschulen, Gesamtschulen und Gymnasien in den Erstsprachen Deutsch und Türkisch und in der Zweitsprache Deutsch. Abschlussbericht für das BMBF*. <https://www.tib.eu/de/suchen/id/TIBKAT:886945909?cHash=522cde4666747a3c14b95f409b82c023> [29.04.2026]. ——— **Menzel, Wolfgang (2020)**: Spannend Erzählen. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Torsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider, 535-546. ——— **Morek, Miriam / Heller, Vivien (2012)**. Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *ZfAL*, H. 57 (2012), 67-101. ——— **Müller, Hans-Georg / Unterholzner, Frank (2022)**. Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit. Ein Vorschlag für ein empirisch operationalisierbares Minimalprogramm. In: *Didaktik Deutsch*, H. 27(52/53) (2022), 39-55. ——— **Ossner, Jakob (2007)**: Sprachbewusstheit. Anregung des inneren Monitors. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 134-147. ——— **Rotter, Daniela / Schmöler-Eibinger, Sabine (2016)**: Argumentieren lernen – Textprozeduren und Focus-on-Form als integrativer Ansatz für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen. In: Freudenberger-Findeisen, Renate (Hg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortenkompetenz*. Hildesheim: Georg Olms, 257-273. ——— **Schicker, Stephan (2020)**: *Förderung der Textbeurteilungskompetenz von Lernenden: Eine Interventionsstudie in sprachlich heterogenen Klassen*. Münster u.a.: Waxmann. ——— **Schmidt, Richard (1990)**: The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics*, H. 11(2) (1990), 129-158. ——— **Schmidt, Richard (2010)**: Attention, Awareness, and Individual Differences in Language learning. In: Chan, Wai Meng et al. (Hg.): *Proceedings of CLaSiC 2010*. National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721-737. ——— **Schwarz-Friesel, Monika (2018)**. Spannung in Texten erklären: Eine kognitions- und korpuslinguistische Analyse im Rahmen der Textweltmodelltheorie. In: Marx, Konstanze / Meier, Simon (Hg.): *Sprachliches Handeln und Kognition*. Berlin: De Gruyter, 61-87. ——— **Steinhoff, Torsten (2025)**. Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner: Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse. In: Albrecht, Christian et al. (Hg.): *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Springer, 85-99. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69640-8_7 ——— **Uebel, Eva Maria (2023)**: Sprachbewusstheit auf Textebene. In: Wildemann, Anja / Bien-Müller, Lena (Hg.): *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Wiesbaden: Springer, 181-223. ——— **van Dijk, Teun A. (1980)**: *Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung*. de Gruyter. ——— **Wildemann, Anja / Bien-Müller, Lena / Akbulut, Muhammed (2020)**. Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 119-123. ——— **Wygotski, Lev S. (1977)**: *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.

ÜBER DIE AUTORIN

[Anne Frenzke-Shim](#) ist Akademische Oberrätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der PH Karlsruhe. Sie beschäftigt sich in Forschung und Lehre mit kommunikativen Praktiken in Mündlichkeit und Schriftlichkeit und ihrer Didaktik und mit der Integration digitaler Medien in Lehr-Lernprozesse.