

SCHREIBEN DURCH KÜNSTLICHE INTELLIGENZ CHATGPT UND AUTOMATISIERTE LYRIKANALYSEN

Sebastian Susteck

Ruhr-Universität Bochum | sebastian.susteck@ruhr-uni-bochum.de

Christoph Perder

Ruhr-Universität Bochum | christoph.perder@ruhr-uni-bochum.de

ABSTRACT

Der Beitrag untersucht am Beispiel von vier kanonischen Gedichten, was das Schreibprogramm ChatGPT leistet, wenn man es zum Verfassen analytischer Texte auffordert. Er fragt, inwiefern künstliche Intelligenz Schreibaufgaben im Bereich der Lyrikanalyse meistern kann, welche in der Schule vorkommen, und was für Rückschlüsse dies bezüglich Software und schulischer Anforderungen erlaubt. Nach einer Erläuterung der Voraussetzungen der Untersuchung werden schriftliche Ergebnisse von ChatGPT vorgestellt, die die Bereiche Thema, Form, Sprachbildlichkeit und Perspektive betreffen. Die Qualität der Ergebnisse ist sehr unterschiedlich. Sie ist am besten, wo vergleichsweise allgemeine Formulierungsmuster als Beschreibung des individuellen Textes verstanden werden können, nämlich im Bereich von Themenbestimmung oder inhaltlicher Interpretation. Sie ist am schwächsten, wo diffizile analytische Fragen zu bewältigen sind, also Formfragen oder solche der literarischen Bildlichkeit. Abschließend diskutiert der Beitrag, was ‚Schreiben‘ in Anbetracht von Digitalität und neuen Textgeneratoren meint und was dies für den Literaturunterricht bedeutet.

SCHLAGWÖRTER

— KÜNSTLICHE INTELLIGENZ — SCHREIBEN — LITERATURUNTERRICHT — TEXT-ANALYSE — GEDICHTINTERPRETATION — CHATGPT

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

Writing through Artificial Intelligence. ChatGPT and automated poetry analyses

By using four canonical poems, the paper investigates the performance of writing program ChatGPT when asked to write analytical texts. The paper examines to what extent artificial intelligence can master writing tasks in the field of poetry analysis that occurs in school, and what conclusions can be drawn with regard to software and school requirements. After an explanation of the preconditions of the study, written results from ChatGPT are presented. They concern topic, form, imagery and perspective of the poems. The quality of the results varies widely. It is best where comparatively general formulation patterns can be perceived as describing the individual text, namely in the area of determining topics or interpreting content. It is weakest where difficult analytical questions have to be dealt with, i.e., questions of form or those of literary imagery. Finally, the article discusses what 'writing' means in the age of digitalization and new text generators and what this implies for the teaching of literature.

KEYWORDS

— ARTIFICIAL INTELLIGENCE — WRITING — TEACHING OF LITERATURE — TEXTUAL ANALYSIS — POETRY ANALYSIS — CHATGPT

1 — EINLEITUNG

Der folgende Beitrag prüft, was 2023 geschieht, wenn man das Schreibprogramm ChatGPT der Firma Open AI mit vier traditionellen, im Literaturunterricht relevanten Gedichten konfrontiert: Andreas Gryphius' *Thränen des Vaterlandes / Anno 1636* (1635); Joseph von Eichendorffs *Sehnsucht* (1834) und *Der verspätete Wanderer* (1859); Jakob van Hoddis' *Weltende* (1911). Gefragt wird, genauer, was passiert, wenn man das Programm durch Spracheingaben – sogenannte *Prompts* – darauf zu trainieren versucht, die Gedichte in einer Weise zu behandeln, wie sie tendenziell auch im Literaturunterricht – und in seinen Prüfungen – behandelt werden: analytisch mit Schwerpunkten auf Thema, Inhalt, formalen Gestaltungsmitteln oder Perspektive. Grundlage sind 61 Chats, die mit ChatGPT zu den vier Gedichten geführt wurden, wobei das Sprachmodell GPT 3.5 zugrunde lag.

Es geht um eine Skizze, was die KI (nicht) geleistet hat und was man durch ihren Einsatz über sie, aber auch über schulische Analyse- und Schreibkonventionen sowie Prüfungsformen erfährt. Dabei kann freilich bloß eine Momentaufnahme aus einem rapide evolvierenden Feld erfolgen. Nach einigen Worten zu den Voraussetzungen der Analyse (Kap. 2) werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt (Kap. 3) und zusammenfassend gedeutet (Kap. 4). Abschließend soll diskutiert werden, was ‚Schreiben‘ in Anbetracht von Digitalität und neuen Textgeneratoren meint und was dies speziell für den Literaturunterricht bedeutet, der rezeptive und produktive Fähigkeiten miteinander zu „komplex zusammengesetzte[n] Kompetenzen“ (Zabka 2010, 60) verquickt (Kap. 5).

2 — VORAUSSETZUNGEN

Textgeneratoren auf Basis künstlicher neuronaler Netze (KNN) wie ChatGPT unterscheiden sich fundamental von älteren, algorithmischen Versuchen, Text zu erzeugen (vgl. Bajohr 2022, 156-159). Der Quellcode als Abfolge von Schritten zur Generierung immer gleicher Texte wird durch ein mehrschichtiges KNN substituiert, das an die Stelle der Schrittfolge Wahrscheinlichkeiten setzt. Operiert wird mit dem Nacheinander von Zeichen, die die Struktur des Netzes und besonders der Verbindungen und Verbindungsstärken darstellen. Die Wahl des einzelnen Wortes ist Ausdruck von Übergangswahrscheinlichkeiten, die bei ChatGPT ursprünglich auf der Basis eines großen Korpus unterschiedlicher Texte – unter Einschluss literarischer Texte – ermittelt wurden. Im Gegensatz zu algorithmisch generierten Texten können Ergebnisse von Textgeneratoren, die auf KNNs basieren, weder exakt reproduziert, noch kann das Zustandekommen klar erklärt werden.

Eine wesentliche Neuerung ist, dass Eingaben an das Programm in natürlicher Sprache erfolgen, ohne in die Programmierung oder das Training einzugreifen (vgl. ebd., 154). In der Auseinandersetzung mit Lyrik stellten nicht die Gedichte selbst die Vorgaben für die Textgenerierung dar, sondern sogenannte Prompts, die man als „Anforderungen an das gewählte Modell in natürlicher Sprache“ (Larsen / Weißels 2022, o. S.) bestimmen kann. Das Prompting, d.h. das Finden geeigneter und passender Eingaben in natürlicher Sprache für einen bestimmten Zweck in einer textgenerie-

renden KI, ist dabei als ein Prozess der Optimierung zu verstehen, der beliebig fortgesetzt zu werden vermag. Prompts lassen sich nach verschiedenen Strategien und Anforderungen unterscheiden. Das hier besonders wichtige Ziel-Prompting versucht, den optimalen Prompt für eine bestimmte Aufgabe zu finden, wobei schon kleine Veränderungen große Auswirkungen haben können. Dazu können verschiedene Strategien, wie die Bereitstellung von Kontextinformationen, Beispielen oder die Zuweisung einer Rolle an die KI eingesetzt werden. Die KI kann auch aufgefordert werden, ihr Vorgehen Schritt für Schritt transparent zu machen, um die ‚Gedankenkette‘ und mögliche Fehler sichtbar und damit korrigierbar zu machen (vgl. ebd. sowie [Flick 2023](#), o. S.). Zudem ist sie für bestimmte Bereiche, etwa das Schreiben von Berichten, das Bewerten oder das Coden anpassbar.

Da ChatGPT kanonische lyrische Texte aus technischen Gründen nicht kennt und daher die Textbasis der jeweiligen Untersuchung durch Prompting erst erzeugt werden musste, begann jeder der hier ausgewerteten Chats mit einem langen Prompt folgenden Musters:

Handle als Experte für deutsche Philologie. Du sollst für eine Gedichtinterpretation die Anzahl von Strophen und Versen bestimmen.
 Eine Strophe verfügt immer über einen oder mehrere Verse.
 Die Nummerierung funktioniert wie folgt: 1.1 steht für 1. Strophe 1. Vers, 2.3 für den 3. Vers der 2. Strophe.
 Alle Informationen, die du benötigst, stehen unten in eckigen Klammern.
 Im Gedicht sind Verse mit [#] getrennt, die Strophen mit [*]. Die Zeichen [#] und [*] sind nicht Teil des Gedichts.
 Gebe / und ; wieder.
 Deine erste Aufgabe ist es, das Gedicht in Strophen und Versen geordnet und nummeriert wiederzugeben.
 Schreibe den Titel über das Gedicht.

[Titel: Thränen des Vaterlandes / Anno 1636]
 [Autor: Andreas Gryphius]
 [Erscheinungsjahr: 1632]
 [Gedicht:
 *#Wir sind doch nunmehr gantz / ja mehr denn gantz verheeret! #Der frechen Völcker
 Schaar / die rasende Posaun #Das vom Blut fette Schwerdt / die donnernde Carthaun /
 #Hat aller Schweiß / und Fleiß / und Vorrath aufgezehret.
 *#Die Türme stehn in Glutt / die Kirch ist umgekehret. #Das Rathauß ligt im Grauß / die
 Starcken sind zerhaun / #Die Jungfern sind geschänd't / und wo wir hin nur schau'n #Ist
 Feuer / Pest / und Tod / der Hertz und Geist durchfähret.
 *#Hir durch die Schantz und Stadt / rinnt allzeit frisches Blut. #Dreymal sind schon sechs
 Jahr / als unser Ströme Flutt / #Von Leichen fast verstopfft / sich langsam fort gedrungen.
 *#Doch schweig ich noch von dem / was ärger als der Tod / #Was grimmer denn die Pest /
 und Glutt und Hungersnoth #Das auch der Seelen Schatz / so vilen abgezwungen.]

Dem weiteren Prompting wurde ein Analyseschema zugrunde gelegt, das sich vor allem an Leubner et al. (2016) sowie Burdorf (2015) und Frank (2003) orientiert. Die Kategorien sind entlang der gängigen Kriterien der schulischen Lyrikanalyse gebildet und mit schulischen Anforderungsbereichen kombiniert.

Kategorie		Erkennen und Erläutern	Interpretieren und Deuten	In Kontexte einordnen
Thema		- Thema benennen - Einleitungssätze erstellen	- Inhaltsangabe verfassen - Deutungshypothesen aufstellen	- Thema in historischen und Epochenkontext einordnen - Zusammenhänge mit anderen Gedichten herstellen
Form	Metrik	- Metrik erkennen und erklären	- Interpretation der Metrik mit Blick auf das Thema	
	Klangstruktur	- Reimschema erkennen - Lautliche Mittel erkennen	- Interpretation des Reimschemas mit Bezug auf das Thema - Interpretation von lautlichen Mitteln mit Bezug auf das Thema	
	Versgestaltung	- Enjambements erkennen - Sonettform erkennen	- Sonettform mit Blick auf den Inhalt deuten	- Zusammenhang zwischen Form und Epoche herstellen
Wort, Bild und Bedeutung	Wort	- Wörter nach Wortarten sortieren (Substantive, Verben, Adjektive) - Wörter im Kontext erläutern - Tempusformen bestimmen	- Wortfelder erstellen - Konnotationen von Wörtern untersuchen und deuten - Tempusgestaltung mit Bezug auf das Thema deuten	
	Bildliche Redeweisen	- Sprachliche Bilder erkennen und erläutern	- Metaphern über die Bedeutungsübertragung interpretieren - Metaphern mit Blick auf Deutungshypothesen interpretieren	- Metaphern im Kontext von Entstehungszeit und Epoche deuten
Perspektive		- Sprecherinstanz bestimmen - Personen des Gedichts benennen - Raum und Zeitstrukturen erläutern	- Sprechhaltung analysieren	- Perspektive in Epochenkontexten deuten

Eine Reihe signifikanter Ergebnisse sei zunächst unter den Überschriften

- Thema,
 - Form,
 - Wort, Bild und Bedeutung sowie
 - Perspektiven
- zusammengefasst.

3 — CHATGPT UND AUTOMATISIERTE LYRIKANALYSEN

3.1 ‚THEMA‘

a) Einleitungssatz und Themenfindung

Das Programm wurde zunächst aufgefordert, zu den Gedichten zu formulieren, was in schulischen Schreibkontexten als Einleitungs- oder Basissatz gilt. Hierbei wurde in den Prompt eine Erläuterung eingeschlossen, was ein solcher Satz umfassen muss. Die Resultate waren oft hochwertig wie im folgenden Fall:

Das Gedicht „Weltende“ von Jakob von Hoddis, veröffentlicht im Jahr 1911, gehört zur expressionistischen Epoche und thematisiert die Zerstörung und den Untergang der Welt, wie sie die Menschen um 1911 in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg fürchten und sich vorstellen.

b) Deutungshypothesen formulieren

Vergleichsweise ansprechend, wenn auch nicht mit konstant hoher Qualität, ließen sich auch Deutungshypothesen zu den Gedichten generieren. Mit der Aufforderung konfrontiert, drei Deutungshypothesen zu Eichendorffs *Der verspätete Wanderer* zu erzeugen,¹ schrieb ChatGPT:

1. *Das Gedicht handelt vom Verlust der Jugend und der Vergänglichkeit des Lebens, symbolisiert durch den Wanderer, der sich fragt, wo er im nächsten Frühling sein wird.*
2. *Das Gedicht thematisiert die Suche nach dem eigenen Platz in der Welt und die Unsicherheit, die damit verbunden ist, symbolisiert durch den Wanderer, der sich in einer sich verändernden Welt verloren fühlt.*
3. *Das Gedicht behandelt das Thema der Heimatlosigkeit und der Sehnsucht nach einem Ort, an dem man wirklich zuhause ist, symbolisiert durch den Wanderer, der auf seiner Reise vergeblich nach einem solchen Ort sucht.*

Hierbei existieren mindestens oberflächliche Ähnlichkeiten zum Erwartungshorizont, der einer Beispielaufgabe für den Gedichtvergleich für das nordrhein-westfälische Abitur beigegeben ist, die sich unter anderem auf Eichendorffs Gedicht bezieht:

formuliert das Thema des Gedichts, etwa:

- Leben als Wanderschaft mit unbekanntem Ziel,
- Reflexion der sich verändernden Lebenshaltung von jugendlicher Zuversicht zu altersmüder Verunsicherung und Ungewissheit der Zukunft im Alter. (MFSB NRW 2023, 4)

Darauf wird zurückzukommen sein.

c) Inhaltliche Zusammenfassung

Etwas anders präsentierten sich Ergebnisse bei Aufgaben wie dem Erstellen einer inhaltlichen Zusammenfassung, die vermeintlich hierarchieniedriger sind als etwa die Formulierung von Deutungshypothesen, welche mit der kognitiven Zumutung großer Abstraktion verbunden ist. Aufgaben zur Zusammenfassung waren trotz erheblicher Bemühungen um die Formulierung eines passenden Prompts nicht ideal zu lösen,

¹ Prompt: „Handle als Experte für deutsche Philologie. Du sollst für eine Gedichtinterpretation eine Deutungshypothese verfassen. Eine Deutungshypothese nennt in einem Satz ein Thema des Gedichts, das als Ausgangspunkt genommen werden kann, um das ganze Gedicht zu erschließen. / Alle Informationen, die du benötigst, stehen unten in eckigen Klammern. Deine erste Aufgabe ist es, drei Deutungshypothesen für das Gedicht zu verfassen.“ Die Informationen ‚in eckigen Klammern‘ beinhaltenen Gedichttitel, Autor, Erscheinungsjahr und Gedichttext.

erreichten zumindest nicht die üblichen schulischen Anforderungen. Frank (2003) beschreibt die Funktion der Inhaltsangabe als einen ersten Teil der Interpretation, bei dem die Aufmerksamkeit auf die Handlung des Textes und die Art der Darstellung gelenkt wird. Die Schwierigkeit besteht darin, den Inhalt tatsächlich zu erfassen, dabei weder den Ausgangstext in Gänze zu übernehmen noch eine umfassende Ausdeutung anzustreben (vgl. ebd., 13). Hier zeigte sich das Programm entweder als in die Interpretation übergreifend oder als hochgradig an Textoberflächen orientiert. Dabei ignorierte es den Prompt: „Nutze deine eigenen Worte, nutze keine Worte und Sätze aus dem Text.“ Die Aufforderung an die KI lautete vollständig: „Deine nächste Aufgabe ist es, jede Strophe zusammenzufassen. Dein Schreibstil soll analytisch und gehoben sein. Schreibe 1-2 Sätze pro Strophe.“ Zu Eichendorffs *Sehnsucht* heißt es:

Die erste Strophe (1.1-1.8) beschreibt die Sehnsucht des Sprechers, die durch das Anschauen der Sterne und das Hören des Posthorns ausgelöst wird. Es wird deutlich, dass der Sprecher allein und einsam ist und sich nach Gesellschaft und Abenteuer sehnt. Die zweite Strophe (2.1-2.8) zeigt den Sprecher, der zwei junge Wanderer beobachtet und ihren Gesang hört. Dieser Gesang beschreibt die Schönheit und Wildheit der Natur, die den Sprecher zusätzlich in seiner Sehnsucht nach Abenteuer und Freiheit anstachelt. Die dritte Strophe (3.1-3.8) beschreibt den Gesang der Wanderer weiter, der nun von Marmorbildern und Gärten erzählt, die in der Nacht verwildern. Es wird das Bild von Palästen im Mondschein gezeichnet, in denen Mädchen am Fenster lauschen und Brunnen rauschen. Diese Beschreibungen unterstreichen die Sehnsucht des Sprechers nach Schönheit und Abenteuer in der Natur und in der Gesellschaft.

Der Text ähnelt vom Niveau den ersten Ergebnissen, die bei einer Google-Sucheingabe erscheinen (vgl. [Antikoerperchen](#) o. J., o. S., oder [Studyfix](#) o. J., o. S.), wenn nach Interpretationen zu den Gedichten gesucht wird. Allerdings versagte die KI hier weitgehend vor der Aufgabe, eigene Worte und Formulierungen zu finden. Anders als im Falle von *Sehnsucht* wurde die Strategie, Deutung und Zusammenfassung zu verbinden und zugleich Textoberflächen zu reproduzieren, dort zum Problem, wo ironische Formulierungen und ungewöhnliche Sprachbilder auftreten, wie im Fall von van Hoddiss' *Weltende*:

In der ersten Strophe des Gedichts „Weltende“ beschreibt der Dichter die Verwüstungen, die durch die apokalyptischen Ereignisse verursacht werden, die die Welt erschüttern, wie das Herunterfallen von Hüten, das Echo von Schreien und das Zerbrechen von Dachdeckern, begleitet von einer steigenden Flut. Die zweite Strophe des Gedichts „Weltende“ zeigt die Macht des Sturms und der wilden Meere, die auf das Land prallen und versuchen, dicke Dämme zu zerdrücken, während die meisten Menschen krank werden und die Eisenbahnen von den Brücken fallen.

Das Herunterfallen von Hüten, aber auch das Echo von Schreien sind mit Begriffen wie ‚apokalyptisches Ereignis‘ und ‚Verwüstung‘ nicht gefasst und auch Dachdecker zerbrechen nur in einem sprachbildlichen Sinne. Die expressionistische – oder ‚moderne‘ – Reihung wenig vermittelter und heterogener Bilder unterließ daher die Logik der Textproduktion durch die KI.

d) Einordnung in Epochenkontexte

Schlussendlich war die Einordnung von Gedichten in Epochenkontexte möglich, erfolgte jedoch nur sehr allgemein. Wie das Programm dabei arbeitete, zeigt sich nicht zuletzt, wenn es durch einen Prompt zur kontrafaktischen Einordnung aufgefordert wurde, also etwa *Weltende* dem Barock zuordnen sollte.

Im Kontext von Autor und Epoche – nehmen wir an, dass das Gedicht aus dem Barock stammt – könnte man argumentieren, dass die Perspektive des Gedichts die traditionelle barocke Vorstellung von Vanitas und Carpe Diem widerspiegelt. Der Barock betonte oft die Vergänglichkeit des Lebens und die Unbeständigkeit der Welt. Das Gedicht „Weltende“ zeigt diese Idee in der Darstellung der Welt, die von Katastrophen heimgesucht wird und dem allgemeinen Untergang entgegensteuert. Gleichzeitig betont das Gedicht durch die Ironie und den Gebrauch von Alltagsphänomenen, dass das menschliche Leben letztlich nur eine kleine und unwichtige Rolle im größeren Bild des Weltuntergangs spielt.

Hier werden *vanitas* und *carpe diem* als konzeptionelle Kernvorstellungen des Barock nominiert und dann inhaltlich bei van Hoddis gefunden, was einer schematischen Vorgehensweise entspricht. Dennoch ist die Arbeit der KI nicht zu unterschätzen, wenn etwa die Verbindung der ‚Kleinheit‘ menschlichen Lebens mit Alltagsphänomenen im letzten Satz nicht völlig stereotyp erscheint.

3.2 ‚FORM‘

Aufgefordert wurde zur Bestimmung des Metrums, des Versmaßes sowie der Kadenzen. Die Bestimmungen von Metrum, Versausgang sowie Versform erwiesen sich dabei als zufällig und wenig zutreffend. Lediglich bei sehr bekannten Gedichten waren die von ChatGPT vorgeschlagene Metren teilweise korrekt. Formale Bestimmungen von Besonderheiten und Unregelmäßigkeiten waren jedoch auch hier nicht möglich. Ergebnisse wirkten wesentlich überzeugender, wenn man ein Metrum vorgab und nach dessen Bedeutung im Sinne ästhetischer Form-Inhalts-Korrespondenzen fragte, also nach Deutung des Metrums. Dies erfolgte allerdings um den Preis vergleichsweise allgemeiner Formulierungen und Formulierungsbausteine, die auf das jeweilige Gedicht und sein Metrum angewendet wurden.

3.3 ‚WORT, BILD UND BEDEUTUNG‘

Für den Bereich von Wort, Bild und Bedeutung, wie er oben tabellarisch abgebildet ist, soll exemplarisch lediglich eine Fokussierung auf den für Lyrik besonders bedeutenden Fall bildlicher Rede erfolgen. Zur Identifikation sprachlicher Bilder wurde für jedes der vier Gedichte der exakt gleiche Prompt verwendet. Er lautete im vollständigen Wortlaut:

„Untersuche nun die Bildsprache des Gedichts. Beschränke dich auf Metaphern, Symbole, Vergleiche und Personifikationen. Erstelle zunächst eine Tabelle der sprachlichen Bilder mit Zeilenangaben. Zitiere nur das sprachliche Bild in der ersten Spalte, schreibe den dazugehörigen Vers in die zweite Spalte. Nenne in der dritten Spalte die Art des sprachlichen Bildes.“

Dass der Prompt in allen vier Fällen identisch genutzt wurde, ist deshalb erwähnenswert, weil nicht alle Gedichte alle Bilder in gleicher Weise oder überhaupt aufweisen. Zu *Der verspätete Wanderer* wurde von der KI folgende Tabelle erstellt:

Sprachliches Bild	Zeilenangabe	Art des sprachlichen Bildes
<i>Frühling</i>	2.1	<i>Metapher</i>
<i>Meer</i>	2.2	<i>Metapher</i>
<i>Wunderland</i>	2.3	<i>Metapher</i>
<i>Morgenrot</i>	2.4	<i>Metapher</i>
<i>Abend</i>	3.1	<i>Metapher</i>
<i>Nachtluft</i>	3.3	<i>Metapher</i>
<i>Kränze</i>	1.4, 3.3	<i>Symbol</i>
<i>Abendglocken</i>	4.1	<i>Symbol</i>
<i>Einsamkeit</i>	4.2	<i>Personifikation</i>
<i>Wipfel</i>	1.4	<i>Personifikation</i>
<i>Lenze</i>	1.1, 4.3	<i>Symbol</i>

Es ist leicht zu ersehen, dass die Identifikation von Sprachbildern, die hier vorgenommen wird, überwiegend defizitär ist. So zitiert das Programm – anders als im Prompt verlangt – nicht in allen Fällen das ‚Bild‘, sondern nur je ein Substantiv. Der These, der Wipfel werde durch das beigegebene „bot mir frische Kränze“ personifiziert, mag man noch eine gewisse Nachvollziehbarkeit attestieren, wenn man sie auch kaum bejahen wird. Das Wort „Einsamkeit“ ist dagegen ganz sicher nicht personifiziert. Die Begriffe „Kränze“, „Abendglocken“ und „Lenze“ können – bei letzterem vor allem in V. 14 – immerhin mit einer gewissen Berechtigung als Symbole verstanden werden, die „im Besondern das Allgemeine“ (Goethe) sichtbar machen. Literaturwissenschaftlich entscheidend ist dabei, dass die benannten Objekte in der im Gedicht dargestellten Welt real vorhanden sind. Dasselbe gilt jedoch auch bezüglich der weiteren gelisteten Begriffe, die sich daher keinesfalls als „Metaphern“ qualifizieren. Positiver kann man auch formulieren, dass die Unterscheidung zwischen Metapher und Symbol nicht deutlich war.

(Auch) als Folge der Fehlidentifikation der Metaphern scheiterten Versuche, ChatGPT mithilfe von Prompts zu mehrschrittigen, tabellarisch angebotenen Metaphernanalysen zu animieren, die Begriffe wie „Bildspender“ und „Bezugsbild“ nutzten. Positiv wirkte sich dagegen die Schaffung von Prompts aus, die nicht auf analytische Aufgaben zielten, welche differenziert zu lösen wären, sondern eine Situation schafften, die die Genese vergleichsweise vager Textmuster im Zeichen von Deutung erlaubte. Dies war der Fall, wo direkt vom Sprachbild auf seine Interpretation übergegriffen werden sollte. Zwar ist in den folgenden Beispielen zu van Hoddiss' *Weltende* die Rede von ‚Metaphern‘ jeweils deplatziert, ansonsten das Ergebnis aber vergleichsweise ansprechend:

Metapher	Erklärung	Interpretation
<i>vom spitzen Kopf der Hut</i>	<i>Beschreibt den plötzlichen Schrecken und Verlust der Kontrolle der Bürger in einer Krise</i>	<i>Die Metapher des Hutflugs symbolisiert das plötzliche und unkontrollierte Verlieren des bürgerlichen Anstands und der Kontrolle in einer Zeit der Krise, wie sie zum Zeitpunkt des Gedichts häufig vorkam. In der literarischen Epoche des Expressionismus wurde die Gesellschaft als zunehmend fragmentiert und entfremdet dargestellt.</i>
<i>dicke Dämme zu zerdrücken</i>	<i>Beschreibt die Kraft des Sturms, der die stabilsten Strukturen der Gesellschaft angreift</i>	<i>Die Metapher des Dammzerdrückens steht für die Bedrohung der grundlegendsten Strukturen der Gesellschaft durch den Sturm, der die Ordnung und Sicherheit bedroht. Im Kontext des Gedichts verweist es auf die Angst vor dem Verlust von Stabilität und Kontinuität. In der Epoche des Expressionismus wurde die Welt als zunehmend instabil und bedrohlich wahrgenommen.</i>
<i>die meisten Menschen haben einen Schnupfen</i>	<i>Beschreibt die Allgegenwärtigkeit und Auswirkungen der Krise auf die Bevölkerung</i>	<i>Die Metapher des Schnupfens steht für die Allgegenwärtigkeit der Krise und ihre Auswirkungen auf die Gesellschaft. Es zeigt auch, dass die Krise nicht auf bestimmte Gruppen beschränkt ist, sondern die breite Bevölkerung betrifft. Im Kontext des Gedichts verweist es auf die allgemeine Verwundbarkeit und Angst der Menschen in einer Zeit der Krise. In der Epoche des Expressionismus wurde die Gesellschaft als zunehmend krank und bedroht wahrgenommen.</i>

3.4 ‚PERSPEKTIVEN‘

Für die Untersuchung der Perspektive eines Gedichts wurde primär auf die Sprecherinstanz Bezug genommen. Untersucht wurde die Möglichkeit, die Sprecherinstanz zu bestimmen, weitergehend die Untersuchung der Haltung und der Konstituierung der Sprechsituation dieser Sprecherinstanz zu ihren Gegenständen und zuletzt die Einordnung von Gegenständen und Perspektive vor dem Hintergrund der Epoche. Gedichte, die eine Rollenperspektive einnehmen, sind im Untersuchungskorpus nicht abgebildet und konnten daher nicht untersucht werden.

Die Analyse der Sprecherinstanz funktionierte überwiegend verlässlich etwa im Falle von *Sehnsucht*.

Die Perspektive des Gedichts ist ein lyrisches Ich, das als Sprecherinstanz auftritt. Es ist in der ersten Person Singular geschrieben und die Empfindungen und Gedanken des lyrischen Ichs werden direkt ausgedrückt.

Sowohl das individuelle lyrische Ich als auch die implizite Sprecherinstanz wurden richtig erläutert. Die Angaben waren allerdings nur zu einem hohen Anteil zuverlässig. Die Gründe dafür sind im (Nicht-)Erkennen von Personalpronomen zu vermuten. Dieses Erkennen wurde im Prompt als Grundlage für die Bestimmung der Sprecherinstanz definiert: „Untersuche nun die Perspektive des Gedichts. Bestimme dazu die Sprecherinstanz sowie die Haltung der Sprecherinstanz. Untersuche dazu das Ge-

dicht auf Pronomen.“ Wurden die Pronomen korrekt zugeordnet, ergaben sich daraus sinnvolle und inhaltlich valide Darstellungen, so bei *Thränen des Vaterlandes*.

In Bezug auf Pronomen fällt auf, dass der Sprecher häufig die Pronomen „wir“ und „uns“ verwendet. Dies deutet darauf hin, dass er sich als Teil einer Gemeinschaft sieht, die von der Zerstörung betroffen ist. Es gibt jedoch auch Passagen, in denen der Sprecher in der ersten Person Singular spricht und damit seine persönliche Betroffenheit zum Ausdruck bringt, wie zum Beispiel in der vierten Strophe: „Doch schweig ich noch von dem / was ärger als der Tod / Was grimmer denn die Pest / und Glutt und Hungersnoth / Das auch der Seelen Schatz / so vilen abgezwungen.“ Hier wird deutlich, dass der Sprecher nicht nur die äußere Zerstörung beschreibt, sondern auch den Verlust an inneren Werten und Idealen thematisiert.

Besonders war hier die Unterscheidung zwischen dem Sprechen für eine Gemeinschaft und der Ich-Aussage gut herausgearbeitet. Für die anderen untersuchten Gedichte war dies ähnlich gut möglich.

4 — ZUSAMMENFASSUNG UND DEUTUNG DER ERGEBNISSE

Wenn man versucht, die Ergebnisse zusammenzufassen und ihnen zugleich Tendenzen zu entnehmen, zeigen sich eine Reihe klarer Befunde.

1. Bestimmungen von Formmerkmalen der Lyrik, Wortarten und sprachlichen sowie lautlichen Mitteln durch ChatGPT misslangen häufig. Genauer waren insbesondere lautliche Mittel kaum zu bestimmen, bei sprachlichen Mitteln stellte sich die Situation etwas besser dar.
2. Die interpretatorische oder analytische Kompetenz der KI wirkte dagegen ausgeprägter und bildete ein Feld, auf dem teilweise beeindruckende, jedenfalls schulisch und speziell prüfungstechnisch wohl satisfaktionsfähige Ergebnisse entstanden.
3. Verknüpfungen, Kontexte und Erläuterungen waren in der untersuchten Generation der KI Phänomene, die insbesondere aufgrund technischer Limitierungen nur bedingt funktionierten.
4. Die überzeugendsten Ergebnisse der KI entstanden in den Bereichen ‚Thema‘ und ‚Perspektive‘, während ‚Form‘ sowie ‚Wort, Bild und Bedeutungen‘ insgesamt abfielen.

Ob es um die Frage nach Themenfindung, Hypothesenbildung und inhaltlicher Zusammenfassung ging, die Bezugnahme auf historisches Kontextwissen, um Fragen des Metrums oder solche der Sprachbilder, waren die Ergebnisse dort am besten, wo vergleichsweise allgemeine Aussagen als Beschreibung des individuellen Textes verstanden werden können. Relevant scheint in diesem Zusammenhang, dass ChatGPT kein analytisches Instrument, sondern ein Sprachgenerator ist, der auf der Basis vorliegenden Textes nach Wahrscheinlichkeiten neuen Text erzeugt. Dass es um Textreplikation, nicht aber Analyse geht, bedeutet relativ hohe Ergebnisqualität, wo Textmuster existieren, die rekombinierend nachgestellt werden können. Dies gilt umso mehr, als das Programm momentan keinen Zugriff auf das Internet hat und hier keine Importe leisten kann.

5 — KI, SCHREIBEN UND LITERATURUNTERRICHT

Die Reaktionen auf den aktuellen Stand von Textgeneratoren wie ChatGPT kann man als widersprüchlich bezeichnen. Zum einen wird oft auf die defizitären Produkte hingewiesen, die von der KI erzeugt werden, was den Schluss nahelegt, noch immer könne ‚der Mensch‘ es besser. Es scheint kaum möglich, dem Programm bereits heute das Schreiben kompletter literarischer Analysen zu überantworten, die nicht redigiert oder deren einzelne Ergebnisse nicht zusammengeführt werden müssten. Die Defizite existieren nicht zuletzt aufgrund technischer Limitierungen, die noch vorhanden sind. Zum anderen allerdings frappt die Qualität der Schreibprodukte, und zwar gerade dort, wo eine schuldidaktische Perspektive veranschlagt wird. Für diesen scheinbaren Widerspruch sind zwei Faktoren hoch relevant. Erstens ist die didaktische Perspektive eng an existierende Übungs- und Prüfungsformate gebunden und erkennt beunruhigt, dass KI womöglich diese Formate gut bedienen kann. Zweitens aber bemessen Didaktiker das, was ChatGPT produziert, nur teilweise konsequent an fachlichen Maßstäben, mindestens ebenso sehr aber am häufigen Kompetenzniveau von Schüler_innen. Viele Defizite des Schreibens der KI jedoch verlieren an Drastik, wenn man sie mit Defiziten in Arbeiten von Schüler_innen vergleicht. Auf bemerkenswerte Weise gibt es Parallelen zwischen der Arbeit von ChatGPT und der von Schüler_innen, und zwar speziell in Prüfungssituationen: denn auch für Schüler_innen gilt, dass differenzierte Analysen von Textphänomenen (und ihre Deutung) schwierig sind, Interpretationen, welche Texte mit stereotypisierten, aber aufgrund vergleichsweise großer Vagheit oft passenden Deutungsmustern verkoppeln, dagegen vergleichsweise leichtfallen können. Konnte man dies schon in der Vergangenheit kritisieren, musste es aber nicht, ändert sich die Situation, wenn die KI für die Genese entsprechender Texte – mitsamt ihrer Defizite – nicht viele Minuten oder gar Stunden, sondern lediglich Sekunden braucht und dabei in Bereichen wie Orthographie oder Zeichensetzung noch den Vorteil der Fehlerfreiheit hat.

Ein gutes Beispiel für die Parallelen zwischen dem Schreiben durch KI und menschlicher Aufsatzproduktion sind die in Kap. 3.1 vorgestellten drei Deutungshypothesen von ChatGPT zu Eichendorffs *Der verspätete Wanderer* und ihre Nähe zum offiziellen nordrhein-westfälischen Erwartungshorizont. Bei genauem Hinsehen zeigt sich, dass nur die erste Deutungshypothese von ChatGPT ganz überzeugt, während die zwei anderen als nicht treffsicher kritisiert oder gar verworfen werden müssen. Dennoch wäre davon auszugehen, dass Schüler_innen, die im Abitur ähnliches schrieben wie ChatGPT in seinen Deutungshypothesen (2) und (3), in vielen Fällen noch Teilbewertungen erhielten, also etwa aufgrund der Diagnose von „Suche“ und „Unsicherheit“ in (2) noch einen der drei nach dem NRW-Erwartungshorizont für die Themenidentifikation vorgesehenen Punkte.

Die Tatsache, dass in schulischen Prüfungssituationen oft prämiert wird, was literaturwissenschaftlich zweifelhaft ist, wie etwa die Substitution differenzierter Analysen durch den mehr oder minder geschickten Einsatz von Textbausteinen, die individuell passen, *weil sie in vielen Fälle passen*, begründet eine Kritik, die nicht erst mit Schreibprogrammen der digitalen KI in die Welt gekommen ist. Gerade im Falle des Literaturunterrichts existiert eine notorische Kränkung der Deutschdidaktik und

des Deutschunterrichts, die ästhetische Erfahrung, persönliche Bedeutsamkeit von Texten für Schüler_innen und wissenschaftliche Adäquanz auszubalancieren suchen und sich dabei von Ergebnissen oft enttäuscht zeigen. Veränderungen des Schreibens durch KI drohen jedoch nicht nur, die vorhandenen Defizitdiagnosen zu stärken, sondern wirken sich im literaturunterrichtlichen Bereich besonders gravierend aus.

Generell scheint eine zutreffende Beschreibung des Umgangs mit digitalen Medien im Fach Deutsch „Ignorieren statt Integrieren“ (Frederking 2008, 13) zu lauten, und dies trotz Zulassung von Tablets und Laptops nach den Erfahrungen des Distanzunterrichts. Die Differenz zwischen Lebenswelt, auf die Schule vorbereiten soll, und Unterricht wächst (vgl. Frederking 2021, 541; Wampfler 2017, 20, oder Rezat 2022, 4) und die Entwicklung scheint mit der Verbreitung generativer KI einen vorläufigen Höhepunkt zu finden. Die Fähigkeit, lange Texte mit der Hand zu schreiben, wird in Beruf oder universitärer Ausbildung zunehmend weniger benötigt (vgl. Kepser 2021, 585, und Rezat 2022, 5). Die Schule dagegen ist, zumindest in ihren Prüfungsformaten, an Stift und Papier gekoppelt. Eine tatsächliche Veränderung müsste hier die Automatisierung und Hybridisierung der Textproduktion durch generative KI berücksichtigen und zulassen. Dies würde auch bedeuten, gewisse technisch gestützte Mindeststandards für Ergebnisse zu setzen, die nicht mehr unterschritten werden dürfen (vgl. Döbeli Honegger 2023, o. S.), zieht allerdings eine Reihe von Problemen nach sich.

Insgesamt wird Schreibkompetenz als „sprachliche Fähigkeit [...] sich mithilfe von geschriebenen Texten in einer über Raum und Zeit hinweg zerdehnten Kommunikation [...] mit anderen zu verständigen“ (Bachmann / Becker-Mrotzek 2017, 25) durch Möglichkeiten digitalen Schreibens verändert. Die Teilschritte des Planens, Formulierens und Überarbeitens werden stärker miteinander verzahnt (vgl. Rezat 2022, 5) und Grenzen fließend. Durch die leichte Veränderbarkeit des Geschriebenen können Textinhalte zunehmend im Laufe des Schreibprozesses entwickelt werden, was neue Schreibfertigkeiten wie Umstellen, Duplizieren etc. erfordert (vgl. Franken / Pertzel 2019, 4). Das Schreiben wird spontaner, der Textentwurf insgesamt flüssiger und der Abstand zwischen Entwurf und endgültiger Textfassung größer. Anstelle eines einzigen großen Textgebäudes erfolgt das Schreiben abschnittsweise, aber vernetzter (Lobin 2014, 164f). Generative KI vertieft diese Veränderungen und entwertet zugleich weiter Wissen im Bereich von Rechtschreibung, Zeichensetzung, mittlerweile aber auch Stil und Strukturbildung. Optimistisch gewendet entstünde die Möglichkeit, hochrangigen Teilbereichen von Schreibkompetenz mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Digitale Schreibkompetenz würde primär „die Fähigkeit [umfassen], die Art und Weise, wie die Anforderungen in den einzelnen Bereichen bewältigt werden, zu reflektieren“ (ebd., 15).

Um die unterschiedlichen Varianten von Schreiben mithilfe generativer KI zu fassen, bietet sich die Erstellung einer Skala an. Als Indikator für die Unterscheidung soll die Differenz zwischen dem Ausgangstext und dem daraus bzw. darauf generierten Text genutzt werden. Schlagwortartig kann man hierbei ein Schreiben mit generativer KI von einem Schreiben durch generative KI unterscheiden.

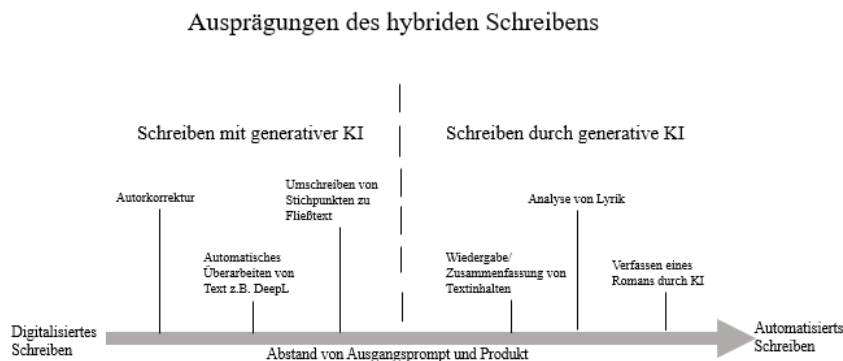


Abb. 1: Schreiben mit und Schreiben durch generative KI (Darstellung nach Bajohr 2022, 205, sowie Bajohr 2023, 47-53)

Die frappierenden Fortschritte generativer KI zeigen sich im Schreiben *durch* KI, das bereits viele der klassischen didaktischen Textsorten gut imitieren kann. Bislang wird davon ausgegangen, dass das Entwickeln eines grundlegenden Verständnisses von Funktion und Form und der Gemachtheit von Texten jedoch unverzichtbar ist, um sich lesend und schreibend in der Welt zurechtzufinden. Ungeklärt ist in diesem Zusammenhang, inwiefern es notwendig ist, zunächst selbst – analog – schreiben zu lernen, damit metakognitive Anforderungen bewältigt werden können. Generative KI verlangt idealerweise die Bildung von Lehr-Lern-Arrangements, die erlauben, Teilprozesse des Schreibens an sie auszulagern, gleichzeitig aber ausschließen, dass Schüler_innen Abkürzungen nehmen können, die den Kompetenzaufbau im Bereich Schreiben völlig verhindern.

Betrachtet man den aktuellen Literaturunterricht aus Sicht von Lehrer_innen, bietet gerade die *defizitäre* Produktivität der KI gegenwärtige Ausgangspunkte für zahlreiche Gestaltungsideen. Konkurrierende, aber nicht gleichwertige Themenbestimmungen und Deutungshypothesen, unterschiedliche inhaltliche Zusammenfassungen, unpassende Identifikationen und Benennungen sprachlicher Bilder, wie sie oben exemplarisch gezeigt werden, können produktiv als Sprech- und Diskussionsanlässe im Unterricht genutzt werden, was sich in laufende literaturdidaktische Debatten einfügt. In den vergangenen Jahrzehnten hat die Literaturdidaktik etwa eine überaus intensive und fruchtbare Aufgabendiskussion geführt, die lösungsoffene und komplexe Aufgaben reduziert und durch stärker lenkende und teils weniger komplexe Aufgaben zu ersetzen gesucht hat (vgl. Susteck 2018). Dabei wurde auch empirisch belegt, dass *support* von Schüler_innen, also perspektivische Vorgaben, stärkere Lenkung in Aufgabenstellungen etc., diesen Schüler_innen zu positiverer Einschätzung eigener Arbeit und sachangemesseneren Ergebnissen verhilft (vgl. Steinmetz 2016; Heins 2017). Ein wesentliches Ziel besteht darin, vertiefte Arbeitsergebnisse zu erreichen und die kritisierten oberflächlichen Reproduktionen vorgefertigter Textbausteine in literarischen Analysen zu reduzieren. Eine kritische Auseinandersetzung mit Produkten generativer KI fügt sich hier ein. Die rasch herstellbaren Texte der KI bieten ein potenziell unendliches Feld von Diskussions- und Überarbeitungsanlässen und können auch den Blick dahingehend zu schärfen helfen, Text individuell zu analysieren und für diese Analysen einen schriftlichen Ausdruck zu finden, der Literatur

nicht nur zum Applikationsobjekt allgemeiner Stereotype macht. Indem die KI implizit dazu auffordert, positiv zu überbieten, was sie momentan selbst leistet, gibt sie jedoch nicht nur Schüler_innen, sondern auch der Literaturdidaktik einen mächtigen Impuls, Projekte zu intensivieren, an denen bereits gearbeitet wird. Perspektivisch schließt dies auch neue Prüfungsformen ein, die – wie vage momentan auch immer – anderes und qualitativ Verbessertes verlangen als traditionelle Analyse- und Interpretationsformate.

Perspektivisch fordert die Möglichkeit eines Schreibens durch KI dennoch den Literaturunterricht besonders heraus. Dies liegt daran, dass Schreiben am deutlichsten im Literaturunterricht auch *epistemisches* Schreiben sein soll, welches Erkenntnisse nicht nur ausdrückt, sondern auch ermöglicht (vgl. Zabka 2010, 60). Es geht darum, für ästhetische Erfahrung, subjektive Erkenntnisprozesse und schwierige Textlektüren Begriffe zu finden, die ihrerseits in den Rezeptionsprozess zurückwirken. Ein Programm wie ChatGPT droht, solchen Erkenntnisprozess stark zu beschneiden und potenziell gänzlich auszuschalten und den literarischen und literaturwissenschaftlichen Inhalt an sich zu marginalisieren. Eine Analyse die, wie vorgeführt, durch KI verfasst werden kann, genügt zwar vielen Anforderungen, wie sie die Kompetenzbestimmungen der Bildungspläne fordern. Um diese Analyse zu erstellen bzw. durch KI erstellen zu lassen, sind jedoch bestenfalls noch begrenzte literarische Fähigkeiten erforderlich. Der Akzent verschiebt sich in ein diffuses Feld zwischen Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik.

Die Entwicklung betrifft dabei zuvörderst, aber bemerkenswerter Weise nicht nur analytische oder Prüfungstexte. Auch handlungs- und produktionsorientierte Arbeiten können durch KI erzeugt werden. Spielend ist es möglich, Strophen umzuschreiben, weitere hinzuzufügen oder einen bestimmten Epochenstil nachzuahmen. Man könnte versuchen, Günter Waldmanns (1988) Klassiker *Produktiver Umgang mit Lyrik* in weiten Teilen durchzuprompten, ohne sich mit literarischen Inhalten auch nur entfernt auseinandersetzen zu müssen. Für den Deutschunterricht aber wird undeutlicher, wie literarisches Lernen erfolgen kann. Kernfrage wäre daher, ob ein Literaturunterricht, der das Schreiben neu organisiert, damit auch das Lesen verändert: und ob er es stärkt oder schwächt. Dies spitzt sich durch das Bemühen um Standardisierung im Rahmen der Kompetenzorientierung zu. Letztlich kollidieren konträre Anforderungen, deren Spannung schon vor dem Siegeszug textgenerierender KI diskutiert wurde. Erstens soll Deutschunterricht digital werden. Zweitens soll Literatur unter den veränderteren Bedingungen nicht nur austauschbarer Gegenstand sein, sondern zur Persönlichkeitsbildung beitragen und ästhetische Erfahrungen vermitteln (vgl. Dawidowski 2013, 86f.). Um beiden Ansprüchen gerecht zu werden, gilt es Konzepte zu entwickeln, die Digitalität und Medienkompetenzen fördern, zugleich literarisches Lernen ermöglichen und schließlich Schüler_innen das Angebot machen, Literatur schätzen zu lernen und als sinnstiftend zu begreifen.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Jakob van Hoddis (1959)**: *Weltende*. In: Pinthus, Kurt: *Menschheitsdämmerung*. Ein Dokument des Expressionismus. Berlin: Rowohlt Verlag, 39. — **Joseph von Eichendorff (1981)**: *Sehnsucht*. In: Ders: *Werke* in vier Bänden. 1. Bd. Hrsg. von Wolfdietrich Rasch. 2. Aufl. München / Wien: Hanser Verlag, 30f. — **Joseph von Eichendorff (1981)**: *Der verspätete Wanderer*. In: Ders: *Werke* in vier Bänden. 1. Bd. Hrsg. von Wolfdietrich Rasch. 2. Aufl. München / Wien: Hanser Verlag, 444f. — **Andreas Gryphius (2012)**: *Thränen des Vaterlandes / Anno 1636*. In: Ders: *Gedichte*. Hrsg. von Thomas Borgstedt. Stuttgart: Hanser Verlag, 23.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Antikoerperchen (o. J.)**: *Weltende – Hoddis (Interpretation)*. <https://lyrik.antikoerperchen.de/jakob-van-hoddis-weltende,textbearbeitung,67.html> [22.08.2023]. — **Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2017)**: Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster u.a.: Waxmann. — **Bajohr, Hannes (2022)**: *Schreibenlassen. Texte zur Literatur im Digitalen*. Berlin: August Verlag. — **Bajohr, Hannes (2023)**: Artificielle und postartificielle Texte. Über die Auswirkungen der Künstlichen Intelligenz auf die Erwartungen an literarisches und nichtliterarisches Schreiben. In: *Sprache im Technischen Zeitalter*, Jg. 61, H. 245 (2023), 37-61. — **Burdorf, Diether (2015)**: *Einführung in die Gedichtanalyse*. 3. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler. — **Dawidowski, Christian (2013)**: Was ist literarische Bildungsforschung? In: Dawidowski, Christian (Hg.): *Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 85-100. — **Döbeli Honegger, Beat (2023)**: *Die Frage „Wie verhindern wir die Nutzung von X in Kompetenznachweisen?“ ist legitim, hat aber nur dritte Priorität*. <http://blog.doebe.li/Blog/NurDrittePrioritaet> [22.08.2023]. — **Flick, Manuel (2023)**: *Der ChatGPT-Guide für Lehrkräfte*. <https://manueflick.notion.site/manueflick/Der-ChatGPT-Guide-f-r-Lehrkr-fte-186813a81fc14c47a-ec4341f405e14c4> [22.08.2023]. — **Frank, Horst (2003)**: *Wie interpretiere ich ein Gedicht?* 6. Aufl. Tübingen u.a.: A. Franke Verlag. — **Franken, Anna Ulrike / Pertz, Eva (2019)**: Digital ist besser?! – Über digitales Schreiben im Unterricht. In: *Praxis Deutschunterricht*, H. 5 (2019), 4-9. — **Frederking, Volker (2008)**: Ignorieren statt Integrieren. Die Randstellung neuer Medien in der Deutschdidaktik bzw. im Deutschunterricht – Ursachen und Konsequenzen. In: *Neue Medien im Deutschunterricht*, H. 1 (2008), 13-31. Online: http://www.ag-medien.de/dokumente/Online%20Zeitschrift/Online-Zeitschrift-Komplett_2009-08-25.pdf [22.08.2023]. — **Frederking, Volker (2021)**: Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik*. 2. neu und völlig überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 535-567. — **Heins, Jochen (2017)**: *Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Wiesbaden: Springer VS. — **Kepser, Matthias (2021)**: Computer im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik*. 2. neu und völlig überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 568-592. — **Larsen, Moritz / Weßels, Doris (2022)**: *Deeper Insights in KI-Sprachmodelle – mit Chain of Thought Prompting als Erfolgsfaktor?* <https://the-decoder.de/deeper-insights-fuer-ki-sprachmodelle-mit-chain-of-thought-prompting-als-erfolgsfaktor/> [22.08.2023]. — **Leubner, Martin et al. (2016)**: *Literaturdidaktik*. 3. überarb. Aufl. Berlin u.a.: De Gruyter. — **Lobin, Henning (2014)**: *Engelbarts Traum: Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt*. Frankfurt a.M. u.a.: Campus Verlag. — **Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MFSB NRW) (2023)**: *LK Gedichtvergleich Beispielaufgabe ab Abitur 2023*. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5482> [22.08.2023]. — **Rezat, Sara (2022)**: Digital lesen und schreiben. In: *Praxis Deutsch*, H. 292 (2022), 4-14. — **Steinmetz, Michael (2016)**: Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissenschaftlicher Hilfestellungen. In: Möbius, Thomas / Steinmetz, Michael (Hg.): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 73-85. — **Studyflix (o. J.)**: *Weltende – Jakob van Hoddis*. <https://studyflix.de/deutsch/weltende-jakob-van-hoddis-5067> [22.08.2023]. — **Susteck, Sebastian (2018)**: *Schwierige Aufgaben. Deutschdidaktische Debatten und die Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag. — **Wampfler, Philippe (2017)**: *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. — **Zabka, Thomas (2010)**: Texte über Texte als Format schriftlicher Leistungsprüfung: Nach-erzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 60-88.

ANHANG

Andreas Gryphius

THRÄNEN DES VATERLANDES / ANNO 1636 (1635)

Wir sind doch nunmehr gantz / ja mehr denn gantz verheeret!

Der frechen Völcker Schaar / die rasende Posaun

Das vom Blut fette Schwerdt / die donnernde Carthaun /

Hat aller Schweiß / und Fleiß / und Vorrath auffgezehret.

Die Türme stehn in Glutt / die Kirch ist umgekehret.

Das Rathauß ligt im Grauß / die Starcken sind zerhaun /

Die Jungfern sind geschänd't / und wo wir hin nur schaun

Ist Feuer / Pest / und Tod / der Hertz und Geist durchfähret.

Hir durch die Schantz und Stadt / rinnt allzeit frisches Blut.

Dreymal sind schon sechs Jahr / als unser Ströme Flutt /

Von Leichen fast verstopfft / sich langsam fort gedrunen.

Doch schweig ich noch von dem / was ärger als der Tod /

Was grimmer denn die Pest / und Glutt und Hungersnoth

Das auch der Seelen Schatz / so vilen abgezwungen.

Joseph von Eichendorff

SEHNSUCHT (1834)

Es schienen so golden die Sterne,

Am Fenster ich einsam stand

Und hörte aus weiter Ferne

Ein Posthorn im stillen Land.

Das Herz mir im Leib entbrennte,

Da hab' ich mir heimlich gedacht:

Ach wer da mitreisen könnte

In der prächtigen Sommernacht!

Zwei junge Gesellen gingen
Vorüber am Bergeshang,
Ich hörte im Wandern sie singen
Die stille Gegend entlang:
Von schwindelnden Felsenschluchten,
Wo die Wälder rauschen so sacht,
Von Quellen, die von den Klüften
Sich stürzen in die Waldesnacht.

Sie sangen von Marmorbildern,
Von Gärten, die über'm Gestein
In dämmernden Lauben verwildern,
Palästen im Mondenschein,
Wo die Mädchen am Fenster lauschen,
Wann der Lauten Klang erwacht,
Und die Brunnen verschlafen rauschen
In der prächtigen Sommernacht.

Joseph von Eichendorff
DER VERSPÄTETE WANDERER (1859)

Wo aber werd ich sein im künftigen Lenze?
So frug ich sonst wohl, wenn beim Hüteschwingen
Ins Tal wir ließen unser Lied erklingen,
Denn jeder Wipfel bot mir frische Kränze.

Ich wußte nur, daß rings der Frühling glänze,
Daß nach dem Meer die Ströme leuchtend gingen,
Vom fernen Wunderland die Vögel singen,
Da hatt das Morgenrot noch keine Grenze.

Jetzt aber wirds schon Abend, alle Lieben
Sind wandermüde längst zurückgeblieben,
Die Nachtluft rauscht durch meine welken Kränze,

Und heimwärts rufen mich die Abendglocken,
Und in der Einsamkeit frag ich erschrocken:
Wo werde ich wohl sein im künftgen Lenze?

Jakob van Hoddis
WELTENDE (1911)

Dem Bürger fliegt vom spitzen Kopf der Hut,
In allen Lüften hallt es wie Geschrei.
Dachdecker stürzen ab und gehn entzwei
Und an den Küsten – liest man – steigt die Flut.

Der Sturm ist da, die wilden Meere hupfen
An Land, um dicke Dämme zu zerdrücken.
Die meisten Menschen haben einen Schnupfen.
Die Eisenbahnen fallen von den Brücken.

ÜBER DIE AUTOREN

[Sebastian Susteck](#) ist Professor für Neugermanistik und Literaturdidaktik an der Ruhr-Universität Bochum; Schwerpunkte: Didaktik und Geschichte des Deutschunterrichts, Lesen und literarisches Lesen, Literatur- und Sozialgeschichte.

Herausgabe: Erschriebene Kultur. Schulische Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, Didaktik und Empirie (Klinkhardt); Monographien: Schwierige Aufgaben. Deutschdidaktische Debatten und die Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende; Impliztheit und Expliztheit. Untersuchungen zu einem Grundproblem des Literaturunterrichts und seiner Didaktik (Beltz-Juventa).

Christoph Perder hat den Master of Education an der Ruhr-Universität Bochum in den Fächern Germanistik und Sozialwissenschaften erworben. Er interessiert sich für Digitalität im Unterricht und den didaktischen Einfluss künstlicher Intelligenz.