

HOW TO UNDERSTAND & WRITE LITERATURE WITH AI? POTENTIALE UND RISIKEN VON KI-TOOLS FÜR LITERARISCHES LESEN UND SCHREIBEN

Carolin Führer

Universität Tübingen | carolin.fuehrer@uni-tuebingen.de

Peter Gerjets

Leibniz-Institut für Wissensmedien | p.gerjets@iwm-tuebingen.de

ABSTRACT

Künstliche Intelligenz dringt zunehmend in künstlerisch-kreative Handlungsfelder vor, die bislang als genuin menschliche Tätigkeiten angesehen wurden. Damit rücken auch Facetten der digitalen Rezeption und Produktion literarischer Gegenstände in den Blick, die bisher im literaturdidaktischen Diskurs kaum eine Rolle gespielt haben: Mit nichtmenschlichen Akteuren zu literarischen Texten interagieren oder literarisch mit Hilfe einer Maschine schreiben, verändert die Erfordernisse und Bedingungen literarischer Texterschließung und Kommunikation außerhalb und innerhalb von schulischen Kontexten. Da es im Umgang mit Literatur jedoch seit jeher nicht nur auf das „Verstehen“ eines Ausgangstextes, sondern ebenso auf seine emotionale, körperliche und somit individuelle bzw. erfahrungsbezogene Aneignung ankommt, wirft der Einbezug von KI-Tools in den Literaturunterricht weitreichende Fragen auf. Der Beitrag fragt daher explorativ, wie sich die Anschlusskommunikation zu literarischen Texten mit Unterstützung von sprachbasierten KI-Tools hier einordnen lässt und welche Transformationen bisheriger schreib- und literaturdidaktischer Normen und Praktiken damit ggf. einhergehen werden.

SCHLAGWÖRTER

KÜNSTLICHE INTELLIGENZ KREATIVES SCHREIBEN LITERARISCHES
VERSTEHEN CHATGPT

ABSTRACT (ENGLISH)

How to understand & write literature with AI? Potentials and risks of KI tools for literary reading and creative writing

Artificial intelligence is increasingly making inroads into artistic and creative fields of action that were previously regarded as a genuinely human purview. As a result, facets of the digital reception and production of literary objects that have hardly played a role in didactic discourse to date are now coming into focus: Interactions with non-human actors when discussing literary texts, or even writing literary texts with the help of a machine that can imitate virtually all voices and patterns prevalent in world literature changes the requirements of literary text development and communication outside and within school contexts. However, since dealing with literature has always depended not only on the „understanding“ of a source text, but also on its emotional, physical and thus individual or experiential acquisition, the inclusion of AI tools in literature lessons raises far-reaching questions, not only from a media education and media ethics perspective. Hence, the article explores how follow-up communications to literary texts with the support of language-based AI tools can be categorised and which transformations of norms and practices of writing and literary didactics may be associated with this development.

KEYWORDS

— AI — CREATIVE WRITING — LITERARY READING — CHATGPT

1 — EINLEITUNG

ChatGPT hat die öffentlichen Diskussionen zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz im Unterricht massiv beschleunigt und die ambivalenten Wahrnehmungen von möglichen Potentialen und Problemen deutlich sichtbar gemacht (vgl. [Fütterer et al. 2023](#)). Die Positionen changieren daher nach wie vor zwischen einem Verbot im Unterricht und gezielter Integration. Für den Deutschunterricht ergeben sich mit der Zugänglichkeit von KI-Tools für eine breite Öffentlichkeit grundlegende Fragen der Neuorientierung von Lese- und Schreibdidaktik, die in einem einzelnen Beitrag nicht ausreichend gewürdigt werden können. Für die kulturelle Praxis ist zu konstatieren, dass Künstliche Intelligenz zunehmend in künstlerisch-kreative Handlungsfelder vordringt, die bislang als genuin menschliche Praxen angesehen wurden. Damit rücken auch Facetten der digitalen Erschließung literarischer Gegenstände in den Blick, die bisher im literaturdidaktischen Diskurs kaum eine Rolle gespielt haben: Mit nicht-menschlichen Akteuren zu literarischen Texten interagieren (vgl. [Führer / Nix 2023](#)) oder literaturbezogen mit Hilfe einer Maschine schreiben, die quasi alle Stimmen und Muster in der Weltliteratur imitieren kann, verändert die Erfordernisse literarischer Texterschließung und Kommunikation außerhalb und innerhalb von schulischen Kontexten. Im Umgang mit Literatur kommt es jedoch seit jeher nicht nur auf das „Verstehen“ und damit das rationale Durchdringen eines Ausgangstextes, sondern auf seine individuelle bzw. subjektive Aneignung an. Literarische Texte basieren auf dem Spiel mit und der Komposition von semantischen und formalen Strukturen, die auf der Grundlage einer körperlichen Verankerung in den Wahrnehmungen, Gefühlen und Handlungen von (schreibenden und lesenden) menschlichen Agent*innen sowohl erzeugt als auch verstanden werden. Da die emotionalen und kognitiven Komponenten des Gegenstandes in der menschlichen literarischen Rezeption „evaluativ“ ([Magirus / Führer 2023](#)) austariert werden, wirft der Einbezug von KI in den Literaturunterricht nicht nur in medienpädagogischer und medienethischer Perspektive weitreichende Fragen auf. Vielmehr gilt es, die Verschränkung von literarischer Rezeptions- und Produktionskompetenz, die im Literaturunterricht inzwischen eine lange Tradition (vgl. [Waldmann 1998](#)) hat, unter Einbezug von KI neu in den Blick zu nehmen. Vor dem Hintergrund jüngster deutschdidaktischer Diskussionen um ChatGPT (und dem Start eines eigenen interdisziplinären BMBF-Projektes zum kreativen Schreiben mit KI-Tools: „WR-AI-TING“) fragt der Beitrag daher exemplarisch, wie sich die Anschlusskommunikation zu literarischen Texten mit Unterstützung von sprachbasierten KI-Tools hier einordnen lässt und welche Änderungen bisheriger schreib- und literaturdidaktischer Normen und Praktiken damit ggf. einhergehen. Der Beitrag greift dabei explizit auf Theorien zurück, die die Bedeutung der Text-Leser*innen-Kommunikation hervorheben und in Folge der Rezeptionsästhetik Einzug in den Literaturunterricht gehalten haben.

2 — LITERARISCHE TEXTERSCHLIESSUNG MIT KI-TOOLS IM UNTERRICHT

Was bedeutet es in Zukunft für die Einschätzung von Literarizität und Ästhetik, wenn die Unterscheidung zwischen einem natürlichem und einem artifiziellen Text schwierig (vgl. [Gunser et al. 2021](#); [Gunser et al. 2022](#); [Köbis / Mossink 2021](#)) und damit

selbst wieder hinfällig wird? Diese Fragen spielen im gegenwärtigen Literaturunterricht (noch) keine Rolle, denn „[d]ie Standarderwartung an unbekannte Texte ist eben diese: dass sie von einem Menschen stammen, der etwas sagen will“ (Bajohr 2023, 41) und die „standardmäßige Erwartungshaltung an literarische Texte ist bis heute, dass sie Autorinnen [sic] im Sinne kommunikationsgewillter Menschen haben“ (ebd., 44). In literaturdidaktischer Hinsicht interessieren vor allem die Rezipierenden und die ästhetischen Erfahrungen, die sie mit einem Text machen können. Literarische Textwahrnehmung erfolgt auf der Basis von Gefühlen sowie körperlichen und handlungsbezogenen Erfahrungen menschlicher Autor*innen und ihrer Leser*innen (vgl. Barsalou 1999 2008; Fischer / Zwaan 2008; Glenberg 2011; Lakoff / Johnson 1980, 1999; Scherer / Wallbott, 1994). Beispielsweise erhalten in Barsalou's Konzeption des mentalen Apparates als einem ‚perceptual symbol system‘ begriffliche mentale Repräsentationen erst durch die mit ihnen verbundenen perzeptuellen Erfahrungen ihr semantisches ‚grounding‘. Dieses subjektiv-erfahrungsbasierte ‚grounding‘ konzeptueller Strukturen ist in besonderer Weise die ästhetische Wahrnehmung von Texten (im Vergleich z.B. zur Wahrnehmung von Musik oder bildender Kunst) betroffen, da die mit der Literaturrezeption verbundenen körperlichen und emotionalen Erfahrungen vor allem auf ein inneres ‚replay‘ erinnertes begriffsassoziierter Erfahrungen hin ausgelöst werden und nicht wie bei anderen Formen der Kunstrezeption von aktuellen sinnlichen Erfahrungen. Diese Aspekte der Rezeption literarischer Texte wurden anhand der Vordergrund-Hintergrund-Hypothese (vgl. Jacobs / Roel 2018, 148) und der ‚defamiliarization theory‘ von David Miall und Don Kuiken (1994) kognitionspsychologisch weiter ausdifferenziert. Mit diesen Befunden wurde in der Konzeption einer „evaluativen ästhetische Rezeption“ (Magirius / Führer 2023) jüngst auch literaturdidaktisch hervorgehoben, dass eine mit dem literarischen Gegenstand eng verstrickte – und folglich unmittelbar wertende Lektüre – intensiv körperlich und emotional grundiert ist. Insofern ist es sicher nicht ohne Belang und bedarf einer intensiven literaturdidaktischen Erforschung, was in der Wahrnehmung von Texten im Unterricht der Zukunft passiert, deren Autorschaft nicht der „Standarderwartung“ (Bajohr 2023, 41) entspricht.¹ In der Folge soll es aber um gegenwärtig virulentere Herausforderungen gehen, nämlich die Interaktion mit KI-Tools, um literarische, natürliche Texte zu erschließen und (weiter-)zuschreiben.

2.1 CHANCEN FÜR DIE FÖRDERUNG LITERARISCHEN VERSTEHENS

KI-Tools werden bereits zur Förderung basaler Lesekompetenzen eingesetzt (z.B. laletu.de), sie könnten aber auch – mit fortschreitender Entwicklung – den Stellenwert von kompetenten literarischen Gesprächspartner*innen einnehmen. Für die unterrichtliche Auseinandersetzung, sowie die Analyse und Interpretation von literarischen Texten kann die Interaktion mit KI-Tools sowohl literarische Lesehaltungen fördern (vgl. Nix / Führer 2024) als auch das literarische Verstehen unterstützen (vgl. Führer / Nix 2023). KI-Tools könnten Schüler*innen in Zukunft vor, während und nach der Lektüre begleiten und die Rolle von ‚Meisterleser*innen‘ einnehmen, die als Lesemodell für die Lernenden agieren: Sie können Wortbedeutungen erklären, lokale und globale Kohärenzen herstellen bzw. darstellen, Interpretationsansätze liefern und mit den Lesenden über subjektive Textbedeutungen diskutieren. Weiterhin können

¹ Zu untersuchen wäre beispielsweise, wie sich das auf die Praktiken des Literaturunterrichts auswirkt und ob Lehrende und Lernende aufgrund unterschiedlicher Leseerwartungen zu Literatur hier divergierende Orientierungsrahmen im Umgang mit Literatur entwickeln.

sie externe Wissensbestände liefern, die für das Verständnis literarischer Texte bedeutsam sein können (z.B. Textsortenwissen, historisches Wissen und literaturtheoretisches Wissen). Diese Potentiale gelten natürlich zunächst einmal vorbehaltlich der Annahme, dass die derzeit noch bemerkbare Neigung einiger KI-Tools, falsche ‚Fakten‘ einfach zu ‚halluzinieren‘, deutlich zurückgeht, z.B. durch eine weiter zunehmende Verbesserung der Sprachmodelle oder durch eine bessere Suchmaschinenintegration (z.B. die aktuelle Integration der Suchmaschine Bing in ChatGPT). Mit KI steht den Schüler*innen jederzeit ein Gegenüber für Ko-Konstruktionsprozesse zur Verfügung, die alle Leser*innengruppen gleichermaßen unterstützen kann: Geübte Leser*innen können Meinungen, Urteile und Interpretationshypothesen mit der KI diskutieren, schwächere Leser*innen können die KI für Rückfragen und Erklärungen jeder Art nutzen. KI-Tools erlauben es, bestimmte kognitive Arbeitsschritte zu externalisieren (z.B. Sicherung von Textverstehen durch Klärung von Begriffen, rhetorischen Mitteln, Inhaltszusammenfassungen usw.), die die kognitive Belastung im literarischen Verstehensprozess reduziert. Insgesamt bieten KI-Programme daher ein enormes Potential, um eine literarische Lesehaltung bei Schüler*innen auszubilden. Die Nutzung von KI kann so beim selbstregulierten Lesen unterstützen und zu elaboriertem Analysieren im Umgang mit dem literarischen Ausgangstext führen. Auch den bekannten Ungleichheitseffekten der Rezeption von Literatur im Unterricht (z.B. soziale Reproduktion sowie Benachteiligung von mehrsprachigen Schüler*innen) kann möglicherweise begegnet werden, z.B. indem fehlende Sprachkompetenzen ausgeglichen, kulturelle Unterschiede in Motivik oder Metaphern überbrückt werden usw. Die starke Wissensbasis literarischen Verstehens könnte mit Hilfe von entsprechend trainierten KI-Tools bezüglich Stil, Genres, Gattungen und Epochen individuell erarbeitet und in das Vorwissen sowie den sprachlichen, sozialen sowie kulturellen Hintergrund der Schüler*innen integriert werden. Auf einer Makroebene des literarischen Bildungsprozesses betrachtet, führt diese transhumane Komponente der technischen Weiterentwicklung – transhuman in dem Sinne, dass die menschlichen Möglichkeiten maschinengestützt erweitert werden (vgl. Loh 2018) – daher paradoxerweise zu einer Aufwertung der humanistischen Bildungskonzeption, weil sie literarische Bildung für alle zugänglich(er) macht. Diese transhumane Lesart legt jedoch das Augenmerk nur auf die Möglichkeiten der individuellen Förderung literarischer Rezeptionsfähigkeiten, weniger auf die Gefahren hinsichtlich kollektiver und damit gesellschaftlicher Dimensionen in der literarischen Kommunikation (vgl. Abschnitt 2.2. und 4).

2.2 GEFAHREN FÜR DIE ENTWICKLUNG UND FÖRDERUNG LITERARISCHEN VERSTEHENS

Durch KI-Unterstützung kann es natürlich auch zu einer weniger elaborierten Verarbeitung von literarischen Texten kommen, und zwar sowohl auf der kognitiven, emotionalen sowie sozialen und motivatorischen Ebene. Auf der kognitiven Ebene sind Nutzer*innen – gegenüber konventionellen Texterschließungsverfahren (z.B. individuell oder im Unterrichtsgespräch) – ggf. noch weniger angehalten, den Ausgangstext umfassend zu verstehen. Auf der emotionalen Ebene muss sich nicht in der gleichen Intensität in die literarische Welt eingefühlt werden, weil sich

evaluative ästhetische Rezeptionsprozesse (vgl. Magirius / Führer 2023), die sich v.a. aus sprachlicher und inhaltlicher Alteritätserfahrung ergeben, in der Rezeption mit KI-Unterstützung verändern. Erste Untersuchungen deuten an, dass es zur expliziten, aber unspezifischen Betonung der Mehrdeutigkeit von Literatur seitens KI-Tools kommt, diese bei den Lernenden jedoch weniger Berücksichtigung erfährt (vgl. Führer / Nix 2023). Es besteht also die Gefahr, dass insbesondere Mehrdeutigkeiten und Ambiguitäten literarischer Texte zu schnell in ein für die Rezipierenden kohärentes mentales Modell überführt werden. Bei häufiger Nutzung für die Erarbeitung literarischer Texte könnten bereits vorhandene Tendenzen der Förderung informativer Lesehaltungen im Literaturunterricht anstelle einer ästhetischen Lesehaltung (vgl. Rosebrock 2017; Dawidowski 2016) mangels individueller Wahrnehmung und vertiefter Auseinandersetzung mit der Gestalt und Machart des Textes noch befördert werden (vgl. Führer / Nix 2023). Es ist daher nicht zwingend davon auszugehen, dass der Einsatz eines KI-Tools per se positive Auswirkungen auf die Entwicklung ästhetischer Rezeptionsfähigkeit hat, sondern dass sich die Vorteile der individualisierten Texterschließung nur unter entsprechenden didaktischen Rahmungen zeigen werden. Die Erforschung der didaktischen Möglichkeiten ist daher angezeigt. Chatprotokolle von Schüler*innen, die KI bei der Erschließung literarischer Texte nutzen, könnten hier in Zukunft wissenschaftlich im Kontext empirischer Leseforschungen umfassend ausgewertet werden. Eine erfolgsversprechende KI-Tool-Nutzung zur Unterstützung der literarischen Rezeption, vor allem wenn sie nicht nur Effekte während der Tool-Nutzung (d.h. Performanzeffekte), sondern auch noch im Anschluss an die Nutzung haben soll (d.h. Lerneffekte), muss so beschaffen sein, dass das Tool die subjektive Verstrickung mit dem Gegenstand befördert, ohne dabei die intensive Wahrnehmung des Textes zu torpedieren. „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (Spinner 2006, 8) ist daher unter den Vorzeichen von KI-Tools neu zu denken, weil sich die Wahrnehmung des Textes durch nichtmenschliche Aktanten erweitert. Das literaturdidaktisch zentrale Spannungsverhältnis zwischen „Subjektivität und Textorientierung“ (ebd.) verändert sich, wenn literarische Rezeption transhuman i.d. Sinne wird, dass die menschliche Wahrnehmung nun ‚enhanced‘ ist (zum Diskurs des Trans- und Posthumanismus vgl. Loh 2018), es also auch um eine Modifizierung und im besten Fall Optimierung menschlicher Rezeption geht. Die Auswirkungen auf der kollektiven Ebene ästhetischer Rezeption und Kommunikation als wesentlicher Teil einer humanistischen Bildung sind komplexer zu betrachten (vgl. Anderson / Shah / Kreminski al. 2024). Denn es ist offen, wie sich die Möglichkeiten der intersubjektiven Aushandlung und mehrperspektivischen Wahrnehmung von literarischen Texten durch ‚human enhancement‘ verändert. Die technologische Unterstützung bei der Erarbeitung des Textverstehens kann auch dazu führen, Leser*innen in ihrer literarischen Wahrnehmung zu manipulieren. Hier ist insbesondere auch zu bedenken, auf welchem Textkorpus KI-Tools trainiert wurden, weil Leser*innen bei der KI-Nutzung mit einer bestimmten, sozusagen kollektiven Subjektivität konfrontiert werden, die in dieses Korpus eingeschrieben ist und die mögliche Verzerrungen („bias“) aufweisen kann. Ein wesentlicher Grund literarischer Kommunikation im Klassenverbund – sich über den Text zu anthropologischen Grundfragen auszutauschen – könnte über den KI-Einsatz negativ optimiert werden, indem Leser*innen (ästhetische) Kontrolle und Macht abgeben. Das Ziel

ästhetischer Bildung, die autonome Subjektwerdung, wäre speziell im Entwicklungskontext literarischer Noviz*innen durch die Optimierung mit KI-Tools gefährdet. Effekte einer Negation oder Nivellierung individueller ästhetischer Geschmacks- und Urteilsbildungen bzw. verzerrende Effekte von ‚bias‘ auf diese könnten sowohl durch das Tool selbst als auch durch die sich damit verändernden pädagogischen Interaktionen entstehen. Denn durch KI-Tools entstehen vermutlich neue machstrukturelle Dynamiken in der Unterrichtsinteraktion und damit auch der ästhetischen Wertung – Wolf / Thiersch (2021) rekonstruierten bereits für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht sogenannte „Optimierungsparadoxien“. In Fortführung ihrer schulpädagogischen Beobachtungen wäre der Extremfall, dass KI als letzte Instanz in den Hierarchien des Klassenzimmers dann doch problematische Dimensionen im ästhetischen Feld (Reproduktion sprachlicher, sozialer, kultureller Stereotypen, Verzerrungen durch ‚bias‘ etc.) legitimiert.

3 — LITERARISCHE PRODUKTION MIT KI-TOOLS

Was ist eigentlich ‚ästhetisch-kreative Produktion‘ und mit welchen Zielen sollte sie im Literaturunterricht einer digitalen Welt praktiziert werden? Dazu ist in der Literaturdidaktik bereits seit den 1980ern unter Einfluss der Rezeptionsästhetik und der Handlungs- und Produktionsorientierung viel diskutiert worden, was auch Einfluss auf die Entwicklung der ‚Mediendidaktik Deutsch‘ seit den 2000ern hatte. Es bleibt eine bis heute vielstimmig beantwortete Frage, welche konzeptionellen Auswirkungen die Digitalisierung auf den Literatur-, Text- und Medienbegriff in der Deutschdidaktik haben sollte (vgl. u. a. [Frederking / Krommer 2019](#); [Maiwald 2022](#)). Neben den Auswirkungen der Nutzung von KI auf die mündliche literarische Kommunikation und das Textverstehen (vgl. Abschnitt 2) stellen auch die Auswirkungen für die schriftliche literarische „Anschlusskommunikation“ ein neu zu vermessendes Forschungsfeld innerhalb der Schreib-, Literatur- und Mediendidaktik dar. Automatisiertes Schreiben ist in literaturdidaktischen Publikationen weder intensiv diskutiert noch empirisch beforscht worden. Dabei befinden sich die Grenzen zwischen menschlichem Schreiben und maschinellem Schreiben schon seit Langem in Auflösung (vgl. [Lobin et al. 2013](#)), insbesondere wenn man an die Bedeutung von Schreibprogrammen und Textvorschlägen für die sprachliche und literale Entwicklung der ‚born digitals‘ jenseits des Unterrichts denkt (vgl. [Dürscheid et al. 2010](#)). In der Folge wird lediglich exemplarisch auf Aspekte einer produktionsorientierten Literaturdidaktik mit KI-Tools eingegangen, ohne dabei die sehr grundlegenden Transformationen in der Schreibdidaktik, die mit einer „digitalen Textsouveränität“ ([Frederking / Krommer 2022](#), 102) einhergehen müssten, vorwegnehmen zu können. Vielmehr werden auf der Grundlage bisheriger literaturdidaktischer Annahmen zum kreativen und literarischen Schreiben (vgl. [Spinner 2022](#); [Abraham 2021](#)) mögliche Entwicklungen unter Einsatz von KI-Tools exemplarisch ausgeleuchtet. Dieses Vorgehen legitimiert sich insofern, als dass Textkompetenz auch medienunspezifische Facetten zu haben scheint (z.B. Textkohärenz, vgl. [Rödel 2020](#)) und sich auch jenseits eines forschungsbasierten oder unterrichtlichen Innovationsschubs Digitalisierung und Digitalität längst auf Formen und Praktiken des Wissens und deren Aushandlung auswirken (vgl. [Ricken et al. 2023](#)).

3.1 CHANCEN FÜR DIE FÖRDERUNG LITERARISCHER PRODUKTIONSFÄHIGKEITEN AM BEISPIEL LITERARISCHEN SCHREIBENS MIT KI-TOOLS

Allgemein kommen digitalen Schreibaufgaben in Zusammenhang mit der Entwicklung und Nutzung umfassender literaler Kompetenzen wichtige Funktionen zu (Revision, Kollaboration, Motivation). Sie können die Entwicklung von Schreibkompetenz ebenso wie einen kompetenten Umgang mit digitalen Medien fördern (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2020; vgl. Schrenker 2016). Aktuell zeichnet sich ein verstärktes fachdidaktisches Interesse an kompetenzfördernden Schreibaufgaben ab (vgl. Anskait 2019; Bachmann / Becker-Mrotzek 2010; Rößmann 2018), die bisher in erster Linie für pragmatische Textsorten (Beschreibung, Instruktion und Argumentation) untersucht worden sind. Dass hinsichtlich dieser stark standardisierbaren Schreibformate KI neue Horizonte der Schreibförderung und Feedbackkultur eröffnen wird, ist offenkundig (vgl. Linnemann 2022; Meyer et al. 2020). Damit einher geht die Tatsache, dass im Bereich der analytischen, pragmatischen und mithin stark normierten Textformen, die im schulischen Kontext eine Rolle spielen, Profilierung und Prozessorientierung in Zukunft eine größere Rolle spielen dürften. Die Förderung mimetischer Schreibprozesse zur Entwicklung und Ausdifferenzierung eines prototypischen Textmusterwissens sind jedoch nicht gleichzusetzen mit der Entwicklung von Imaginations- und Vorstellungskraft beim Schreiben. Für literarische Texte kommt hinzu, dass menschliche Erfahrung im Sinne eines verkörperlichten ‚grounding‘ eine bedeutsame Rolle spielt (vgl. Glenberg 2011), die seitens sprachbasierter Künstlicher Intelligenz nicht abgebildet ist. Neben (automatisierbaren) analytisch-pragmatischen Schreibformaten im Literaturunterricht (Inhaltsangabe, Erörterung, Interpretation, materialgestütztes Schreiben usw.) gilt es also auch, das kreative und literarische Schreiben aufzuwerten, was in deutschdidaktischen Publikationen bereits vor den öffentlichen Debatten um KI geschah (vgl. u.a. Böttcher 2010; Ritter / Kohl 2010; Abraham / Brendel-Perpina 2015; Abraham 2021). Die Annahmen dahinter lauten: Schüler*innen, die selbst kreative und literarische Verfahren erproben, schulen nicht nur ihre eigene Gestaltungskompetenz und können Zutrauen in ihre sprachlichen und kreativen Fähigkeiten fassen (vgl. Ritter / Kohl 2010), sondern sie lernen zugleich, Formen und Ausdrucksmöglichkeiten literarischer Sprache zu beurteilen und hierüber konstruktiv zu kommunizieren (vgl. Abraham 2021). Empirische Befunde in der Schreibdidaktik der Primarstufe deuten an, dass die Möglichkeit, sich in ästhetische Kontexte – sei es in Form von Bild, Wort oder deren Kombination – ‚einzuschreiben‘, bei Lernenden weit über die Erprobung prototypischer sprachlicher Mittel und Strukturen hinausführen (vgl. Dehn / Merklinger / Schüler 2011; Schüler 2019). Die Sprachformen, die Lernende der Primarstufe mit ästhetischen ‚Mustern‘ aus Bild und Text erproben, zeigen, dass Sprach- und Schreibkompetenz nicht nur als literale, sondern auch als ästhetische, literarische Kompetenz zutage treten kann – und zwar grundsätzlich unabhängig vom Sozialindex des Einzugsgebiets und vom sprachlichen Hintergrund (vgl. Schüler 2019). Weitere empirische Befunde zeigen, dass durch den Einsatz digitaler Schreibplattformen bestimmte narrative Fähigkeiten gefördert werden können (vgl. Schneider et al. 2012; Wiesner / Schneider 2014). Es ist eine offene empirische Frage, ob und in welcher Form literarisches und kreatives Schreiben in Kombination mit digitalen Schreibsettings besonderes Potential für die Förderung von literarischer

Schreibkompetenz entwickelt. Ungeklärt ist auch, wie sich das zu den medialen Produktionsbedingungen (menschlich oder maschinengeneriert) beim Schreiben und den genutzten Kontexten verhält. In den jüngsten literaturdidaktischen Unterscheidungen kreativen, literarischen und produktiven Schreibens (vgl. Abraham / Bräuer / von Brand 2022, 4) wird bereits deutlich, dass kreative Schreibformen inzwischen stärker profiliert und in ihren je eigenen Leistungen, Formen und Möglichkeiten deutlicher konturiert werden sollten (vgl. Abraham / Bräuer / von Brand 2022). Für ein literarisches Schreiben, das zwar text- und gegenstandsorientiert ausgerichtet ist, jedoch stärker im Bereich biografischer Bezüge operiert und nicht nur einen individuellen Schreibstil ausbilden, sondern auch „eigene Lebensthemen bearbeiten will“ (sog. „literarisches Schreiben“, vgl. Abraham / Bräuer / von Brand 2022, 5), erscheint der Einsatz von textgenerierenden KI-Tools insofern hilfreich, als die Gestaltungsfragen von zentraler Bedeutung sind. Wenn beispielsweise ein eigenes Gedicht nach einer literarischen Vorlage geschrieben werden soll, wird das textgenierende KI-Tool hier nicht unbedingt zur Einschränkung eigener Schreibtätigkeit verleiten, weil aufgrund der biografischen und schreibsubjektbezogenen Bezüge die Notwendigkeit der Bewertung von Vorschlägen seitens KI-Tools und eines weiteren Überarbeitungsprozesses besteht.

Insbesondere für den im Unterricht häufig zu kurz kommenden Aspekt der Revision ergeben sich unter Einsatz von KI nicht nur mehr Möglichkeiten, sondern auch neue Fragen, die mittels des Kompetenzmodells Schreiben von Becker-Mrotzek und Schindler (2007) in Folge kurz skizziert werden. Hinsichtlich der Wissenstypen ließe sich für (die Revision) literarische(r) Texte unter Einsatz von KI-Tools u.a. folgendes exemplarisch reflektieren:

— **Deklaratives Wissen:** Welches Textmuster liegt im literarischen Ausgangstext vor und welche in der Sprachproduktion der KI? Wie können diese miteinander verbunden werden? Welche Textstile liegen vor?

— **Prozedurales Wissen:** Wann setze ich KI-Tools im eigenen Schreibprozess ein (Planung, Überarbeitung, Motivation etc.)? Wie navigiere ich durch das Textangebot des KI-Tools und entwickle eine Routine zur Umsetzung der eigenen Schreibbedürfnisse und -ziele? Wie ist die Syntax von KI-Text und eigener Sprachproduktion zu verzahnen? Wie können Kommunikationsform und -situation im literarischen Ausgangstext mit denen des KI-Tools und dem eigenen Schreibziel verbunden werden?

— **Problemlösewissen:** Wie setze ich KI-Tools im eigenen Schreibprozess ein (Ideenfindung, Sprachproduktion, sprachliche und orthografische Revision, Strukturplanung usw.)? Welche Prompts und Antworten sind hilfreich zur Einleitung von eigenen Prüf- und Überabreitungsverfahren? Wann führen KI-generierte Texte zu einer angemessenen „kreativen“ Anregung?

— **Metakognitives Wissen:** Wie nutze ich KI-Tools, um mich persönlich als Schreiber*in kritisch gegen standardisierte Inhalte, Phrasen usw. zu ermächtigen (und nicht stereotypen Textbausteinen den Vorzug zu geben)?

Beim Schreiben literarischer Texte mit KI-Tools ergeben sich natürlich weitere ‚neue‘ Fragen, die sich auch auf die inhaltlichen Anforderungsbereiche beziehen lassen:

— **Anforderung „Medien“:** Wie lassen sich die Interface-Designs (z.B. Bild und Stimme bei ChatGPT) der KI nutzen, um Kreativität anzuregen und (dennoch) zur angemessenen konzeptionellen Schriftlichkeit zu kommen?

— **Anforderung „Orthographie“:** Welche KI unterstützt speziell bei der Grammatik- und Rechtschreibprüfung und braucht es eine Sprachreflexion zu den Regeln, mit denen z.B. Language Tool agiert? Wie erweitere ich das eigene Lexikon mittels KI?

— **Anforderung „Syntax“:** Wie ist die Lexik und Syntax des literarischen Ausgangstextes mit denen der KI zu verzahnen? Wie passend erscheinen KI-generierte Textprozeduren in ihrer ästhetischen Qualität und ihren sprachlichen Merkmalen für das eigene literarische Schreiben?

— **Anforderung „Textmuster“:** Wie verändern die sprachlichen Angebote der KI die eigenen Ideen des Textes bzw. das, was die Lernenden inhaltlich ausdrücken wollen?

— **Anforderung „Leser*innenorientierung“:** Welche verschiedenen Textmuster und -genres finden für ein Thema eine Realisation, die der eigenen Orientierung und den inhaltlichen Notwendigkeiten (z.B. des literarischen Ausgangstextes) entspricht? Wie entsteht ein individueller Textstil, der Bausteine der KI mit eigenen Textbausteinen verzahnt?

Dies sind alles nur Beispiele, die verdeutlichen können, dass der Einsatz von KI-Tools (unabhängig von der konkreten Textform) ein hohes Maß an Metakognition seitens der Schreibenden (und Lesenden) erfordert, die insbesondere schwächere Lernende und Schreibende herausfordern wird. Um Matthäus-Effekte hier zu mildern, sind Unterrichts- und Schreibgespräche sowie intensive Annotationsrunden mit unterschiedlichen Reflexionsschwerpunkten notwendig, z.B. zum Schreibprozess, zum Umgang mit Literatur und der eigenen Vorstellungsbildung (Kreativitäts- und Ästhetikbegriff) sowie der Mensch / Maschine-Interaktion (z.B. der Nutzung konkreter KI-Tools).

Da es beim literarischen Schreiben im Gegensatz zum kreativen Schreiben, das frei ohne Ausgangstexte arbeitet, mit dem literarischen Ausgangstext einen deutlicheren Bezugspunkt der Revision gibt, erscheint diese Schreibform hinsichtlich der Potentiale zur Förderung von Revisionskompetenz überlegen. Darüber hinaus wurde bereits von Abraham / Brendel-Perpina 2015 überzeugend herausgearbeitet, dass es hinsichtlich der Anschlusskommunikation und einer starken Prozessorientierung bei gleichzeitiger Kompetenzentwicklung didaktisch nachhaltiger wirkt. ‚Revisionskompetenzen‘ und literarisches Urteilen werden in einem solchen KI-gestützten Schreibsetting verzahnt und zur zentralen Anforderung. Die durchgeführten Revisionen sind insofern ‚literarisch produktiv‘, als nur die reflektierende Überarbeitung tatsächlich auch zur individuellen, persönlichkeitsbezogenen literarischen Aneignung führt. Über das Einschätzen, Beurteilen und Werten von literarischen Texten kann sich damit potentiell auch eine eigene Kreativität ausbilden: „An act of criticism is, at best, also an act of creativity: they are hemispheres of the same world. Historically, in the West at least, criticism and creative writing are two phases of the same activity“ (Morley 2007, 36).

3.2 GEFAHREN FÜR DIE ENTWICKLUNG LITERARISCHER SCHREIBFÄHIGKEIT IM UMGANG MIT KI- TOOLS

Für den Umgang mit KI-Tools besteht insbesondere beim literarischen und produktionsorientierten Schreiben die Gefahr, dass es zu einem geringen Kompetenzerleben und damit einer Schwächung des Selbstkonzepts und einem destruktiven Nutzungsverhalten kommt. Für produktionsorientierte Schreibaufgaben, die im Schwerpunkt auf Analyse und Interpretation vorliegender literarischer Texte ausgerichtet sind, erscheint der Einsatz von KI-Tools daher ggf. besonders heikel. Hilfreich kann die Nutzung dieser Tools für solche schreibenden Verarbeitungen nur dann sein, wenn Fähigkeiten der ästhetischen Gestaltungs- und Urteilskompetenz sowie der literarischen Anschlusskommunikation damit anvisiert werden. Da zur Gestaltungskompetenz immer die Wechselwirkung zwischen Text und Rezipierenden gehört, bleibt jedoch offen, wie Erfahrungen mit KI-Tools die Rezeptionen von Texten sowie die Konzeptionen von eigener literarischer Autor*innenschaft beeinflussen. Insbesondere die eigene Sprachproduktion und Stilwahrnehmung kann insofern leiden, als dafür notwendiges, eigenes prozedurales literaturbezogenes Wissen im Literaturunterricht wenig präsent ist (konkrete Anwendung und Erprobung von Stilen, Formen, Ton, Rhythmen, Gattungen etc.), von der KI aber zielgerichtet, sekundenschnell und passgenau umgesetzt werden kann. Literaturunterricht muss zumindest deklaratives Schreibwissen zu Textstilen und -mustern (weiterhin) vermitteln, um entsprechend prompten zu können. Um die Erfahrung eigener poetischer Produktionskompetenz als „Fähigkeit, ästhetische Verfahren selbst auszuführen und literarische Bauformen zu realisieren“ (Abraham / Brendel-Perpina 2015, 43), weiterhin unter Einsatz der KI zu gewährleisten, braucht es zum einen Schreibarrangements, die für die Lernenden erfahrbar machen, dass Künstliche Intelligenz nicht von einer „geteilte[n] menschliche[n]Welt“ (Bajohr 2023, 38f) spricht und damit ein wesentliches Merkmal ästhetischer Texte, die (Entselbst-)Verständigung, letztlich ebenso unterläuft wie die Tatsache, dass Schreiben eine soziale Praxis darstellt (vgl. Sturm / Weder 2016). Zum anderen braucht es Schreibarrangements, die ein zeitgemäßes ästhetisches Urteilen auf individueller und kollektiver Ebene im Klassenzimmer ermöglichen und die sowohl alte (Lehrer*innen / Schüler*innen-Hierarchie) als auch neue (Technologie / Mensch-Hierarchie) Machtgefälle produktiv wenden. In kollaborativen Settings könnten beispielsweise in rückmeldeorientierten Verfahren zu Chatprotokollen aus der Interaktion mit KI (mit Lehrkraftlenkung und unter zunehmender Selbststeuerung) sowohl schreibbezogene als auch ästhetisch-produktbezogene Überarbeitungen stattfinden und sowohl mit Lehrkraftlenkung als auch unter zunehmender Selbststeuerung individuelle Ziele erarbeitet werden. Damit würde das Schreiben in erster Linie reflexiv werden und einen Austausch über Kohärenzmanagement und sprachliche ‚Verschiebungen‘ und Differenzen in der Wahrnehmung von Textbausteinen bedeuten, weniger jedoch eine genuin eigene ästhetische Textproduktion. Dass dies bei schwachen Schreiber*innen schnell zur Überforderung führen kann und Schreibsituationen sich dadurch sowohl literatur- als auch schreibdidaktisch komplex gestalten, hat Auswirkungen auf das Gelingen und die Bewältigung solcher Schreibsituationen. Wenn es in der Nutzung von KI-Tools um mehr als lediglich Effekte im Bereich der Schreibmotivation gehen soll und auch Kompetenzzuwächse im Bereich

der Sprachlichkeit, des Kohärenzmanagements, der Perspektivenübernahme und des Textmusterwissens angestrebt werden, sind Instruktionen (z.B. in einem Modellieren von Schreibstrategien in der Arbeit mit KI-Tools durch die Lehrkraft) unumgänglich. Genaue Sprach- und Textwahrnehmung, wie sie für das literarische Lernen zentral ist (vgl. Spinner 2006; Magirius / Führer 2023), würde durch ein prozessorientiertes und urteilsorientiertes Schreiben mit KI-Tools einerseits herausgefordert, andererseits bedeutet das noch nicht, dass auch basale Schreibfertigkeiten oder konzeptionell schriftsprachliche Sprachkompetenzen damit bereits gefördert sind. Vermutlich lassen sich diesbezüglich Effekte erzielen, wenn es tatsächlich zu einer intensiven schreibenden Verarbeitung der von KI präsentierten Texte zu literarischen Vorlagen kommt, die nicht zu komplex und umfangreich sind (vgl. Graham / Hebert 2010). Hierfür dürfte eine wichtige Randbedingung sein, dass die KI nicht nur einzelne (sozusagen ‚fertige‘) Textvorschläge anbietet, sondern multiple Textbausteine als Alternativen oder Versatzstücke ausgibt, die für ihre Auswahl und Sequenzierung intensive Verarbeitungs- und Bewertungsprozesse benötigen. Insgesamt ist aber noch ungeklärt, wie eine ästhetische Schreibkompetenz mit KI-Tools gefördert werden kann, die auch das Potential nutzt, sprachliche und kulturelle Unterschiede adaptiv aufzugreifen. Hier ist daran zu denken, dass Textformen eben immer auch Lernformen sind und das „besondere Potential von Textformen für Aneignungsprozesse [...] auf ihrem medial-konzeptionellen Ermöglichungs- und Anforderungsprofil [liegt]“ (Pohl / Steinhoff 2010, 6).

Insofern geht es beim Überarbeiten im Umgang mit KI-Tools um „[...] unterrichtliche Variablen wie die des Schreibsettings/-arrangements, die des Lehr-/Lernziels und die des konkreten Schreibauftrags“ (ebd.). Vermutlich liegt ein Schlüssel zur schreibförderlichen Nutzung von KI-Tools daher nicht nur in profilierten Aufgaben der Überarbeitung, sondern auch im Besprechen von KI-Textbeispielen und deren Einbettung in literarische und kommunikative Zusammenhänge. Eine solche Schreibreflexion berührt auch einen wesentlichen Aspekt der Nutzung von KI-Tools im Literaturunterricht: die Urteilskompetenz.

4 — LITERARISCH URTEILEN UND WERTEN MIT KI-TOOLS?

Nicht zuletzt aufgrund der PISA-Ergebnisse, nach denen deutsche Schüler*innen beim Kompetenzbereich Reflektieren und Bewerten von Texten im internationalen Vergleich schlecht abschnitten, wurde in den letzten Jahren die Forschung zur Förderung kritischer Reflexionsfähigkeiten intensiviert (vgl. Dannecker 2012; Saupe / Leubner 2019). Auch digitale Formate der Rezeption und Anschlusskommunikation über Literatur sowie ihre Bedeutung und Nutzung für literarische Wertungskompetenzen sind didaktisch reflektiert worden (vgl. Brendel-Perpina 2019). Relativ unbeachtet blieb bisher, dass diese Wertungskompetenzen in einer Kultur der Digitalität parallel zur ästhetischen Rezeption und Sozialisation einer Transformation unterliegen: Algorithmizität und datenbasierte Verortungen in kulturellen Paradigmen und Stilgemeinschaften verändern ästhetische Immersions-, Reflexions- und Urteilsfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Angesichts des vielfältigen medialen Einflusses werden Kinder früh darauf eingestellt, ihre subjektive Aufmerksamkeit auf

den Strom der Reize zu lenken, die das limbische System adressieren. Fähigkeiten zur aktiven Konzentration können dabei ebenso schrumpfen wie die zu einer medieninhaltspezifischen kritischen Distanzierung (vgl. Niesyto 2006 u. 2009). Es gilt auch im Kontext von KI, Kinder und Jugendliche für den Zusammenhang von Ästhetik, Affektkultur und Kapitalismus in der Digitalität zu sensibilisieren, indem auch eine Auseinandersetzung mit der Gegenwartsästhetik stattfindet. Das könnte z.B. bedeuten, die eigene „Ästhetisierungsüberdehnung“ (Reckwitz 2012, 353) im digitalen Alltag zu hinterfragen und kreative Produktion nicht (nur) als Bestätigung oder Manifestation des eigenen Weltbilds oder desjenigen bestimmter Gruppen zu verstehen und zu nutzen (vgl. Führer 2023) – denn das beherrscht die KI aufgrund ihrer Fähigkeit der Vorhersage von Wahrscheinlichkeiten hervorragend, wie erfolgreiche virtuelle Influencer*innen belegen. Vielmehr müssten die „zu erwartenden“ ästhetischen Versatzstücke der KI im Sinne von Vorlagen gerade dazu dienen, Schreibmuster, -stile und -themen zu überprüfen, zu diskutieren und zu düpieren, also ein tatsächliches „inhaltliches und / oder sprachliches Wagnis“ (Abraham / Brendel-Perpina 2015, 61) zu erzeugen, Brüche zu diesen Texten herzustellen. Dahinter steht die grundlegendere Frage, wie eine individuelle (und originäre) ästhetische Subjektwerdung unter Einbezug von KI-Tools im Literaturunterricht befördert werden kann, wenn KI durch Häufigkeit, Verteilung, Entropiegrad etc. charakterisiert ist und zudem kein Bewusstsein für zweifelhafte Inhalte sowie moralisch und ethische Dimensionen von Texten hat. Lernende müssen beispielsweise lernen, Texte auf das Vorkommen von Stereotypen und Voreingenommenheit („bias“) zu überprüfen, weil diese in Sprachmodellen verbreitet sind (vgl. Lucy / Bamman 2021). Hier muss eine machtkritische Haltung gegenüber der KI gefördert werden, die möglicherweise weit über die bisherige „Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit“ (Spinner 2022, 12) als „literarästhetische[er] Rezeptionsfähigkeit im weiteren Sinne“ (ebd.) hinausgeht. Dazu gehört insbesondere auch, mit schwierigen und widersprüchlichen Situationen in der Nutzung von KI umgehen zu lernen. So könnten zentrale Urteilkategorien der ‚Authentizität‘ von literarischen Texten, die insbesondere in der Gegenwartsliteratur zum zentralen Qualitätsargument für ästhetische Diskussionen geworden sind (insbesondere für Narrative der Migration, des Rassismus, Klassismus etc.), didaktisch gewendet werden, indem diese Bezugspunkte durch Autor*innenschaftsmanipulationen mit KI-Tools in Frage gestellt werden usw.

Im Rahmen einer eigenen Studie zur Texterschließung mit ChatGPT zu Franz Kafkas „Vor dem Gesetz“ (vgl. Nix / Führer 2024; Führer / Nix 2023) zeigte sich aus Sicht der Lernenden zudem:

Die Inhalte von ChatGPT sind oft sehr oberflächlich und vieles wiederholt sich, was keine neuen Erkenntnisse bringt. Dadurch veranlasst es eben auch sehr allgemein an einen solchen Text heranzugehen. Auch ist mir aufgefallen, dass falsche Angaben meinerseits (z. B. Torhüter statt Türhüter) einfach übernommen werden. Zusätzlich veranlasst das Programm durch immer weitere Nachfragen sich auf einen Aspekt zu versteifen und es schien, als ob es nicht die allergrößten Hintergrundinformationen bezüglich des Textes hätte. Zudem ist man eben dann geneigt beim anschließenden Verfassen des Textes sich zu sehr an Formulierungen des Programmes zu orientieren.

Diese illustrative Einschätzung des Oberstufenschülers zeigt, dass mit Dewey (2021) das menschlich-kreative Hervorbringen von Neuem (aus dem Eigenen) gegenüber der Oberflächenrationalität maschinengenerierter Inhalte (vgl. Siegmund 2020) zu

stärken ist. Auch die Problematik, dass die menschliche Sprache durch die Nutzung von KI-Tools beeinflusst wird, konnten wir in Untersuchungen der Texterschließung von Schüler*innen zu Kafkas Text bereits aufarbeiten (Kellermann / Führer submitted). Es gilt, vor dem Hintergrund von Datafizierung eine Reflexion bezüglich der Arten und Weisen des Kommunizierens über Ästhetik in Gang zu setzen, die den Menschen auch im Bereich der Ästhetik in die Verantwortung nimmt. Poetologische Gegenwartsliteratur, die es z.B. im Bereich der KI-Lyrik schon länger gibt, bietet hier die Möglichkeit, auch die tiefgreifenden literarischen und sozialen Implikationen des Schreibens mit KI zu reflektieren (vgl. z. B. Piringer 2022). So ist auch der Gedanke ästhetischer Autonomie in der Digitalität mit Schüler*innen neu zu diskutieren, indem seine Ambivalenzen in einer globalen vernetzten Welt zur Sprache kommen müssen: Künstlerischer (Schreib-)Aktivismus, der durch die Digitalisierung auch für politische Veränderungen gesorgt hat (Arabischer Frühling, Iranische Proteste, aber auch globale Wirkmächte von Einzelkünstlern wie Amanda Gorman oder Rupi Kaur), kann in Zukunft auch von KI vorangetrieben werden oder mittels Autor*innenschaftsmanipulation demokratische Entwicklungen ebenso fördern wie gefährden.

5 — FAZIT

Gerade weil Imitation und simultan vernetzte Sequenzen durch Künstliche Intelligenz sekundenschnell erreicht werden, sind Originalität und Intuition als Teil von menschlichen Schreibprozessen (nicht nur in der Schule) neu zu perspektivieren. Umgekehrt gilt jedoch auch: Kreativität und Ästhetik auf den Kontext menschlicher Autor*innenschaft zu beschränken und auf Konzepte der Kunstautonomie einzustellen, ist bisher ein wesentlicher Teil literarischer Gegenstandskonstitution im Literaturunterricht, den es dringend zu überdenken gilt (vgl. Führer 2023).

Zunächst sollte beim Einsatz von KI-Tools grundsätzlich von Kontinuitäten und Differenzen literarischer Rezeption und Produktion in einem sich dynamisch entwickelnden Feld ausgegangen werden. Im Beitrag konnten für den Literaturunterricht dabei einerseits Risiken der mangelnden Förderung und Entwicklung von Basiskompetenzen des literarischen Lesens und Schreibens und andererseits Chancen für eine stärker prozessorientierte, adaptive und urteilsfördernde Literaturdidaktik herausgestellt werden. Am Beispiel der Unterschiede kreativen, literarischen und produktiven Schreibens (vgl. Abraham / Bräuer / von Brand 2022) wurde ersichtlich, wie eng Gefahr und „Nutzwert“ von KI-Tools im Literaturunterricht beieinander liegen und wie sie von den konkreten didaktischen Zielstellungen und Lernarrangements, aber auch von den verwendeten KI-Tools und deren Ausgestaltung abhängen. Effekte von und mit KI-Tools für die literarische Anschlusskommunikation im Literaturunterricht sind damit nur angerissen und müssen nun konzeptionell ausdifferenziert und empirisch fundiert werden.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Piringer, Jörg (2022):** *günstige Intelligenz – hybride Poetik und Poetologie*. Klagenfurt: Ritter.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Abraham, Ulf / Bräuer, Christoph / von Brand, Tilmann (2022):** Literarisches Schreiben. In: *Praxis Deutsch* 293 (2023), 4-11. — **Abraham, Ulf (2021):** *Literarisches Schreiben. Didaktische Grundlagen für den Unterricht*. Stuttgart: Reclam. — **Abraham, Ulf / Brendel-Perpina, Ina (2015):** *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. 2. Aufl. 2021. Velber: Klett / Kallmeyer. — **Anderson, Barret R. / Shah, Jash H. / Kreminski, M. (2024):** *Homogenization Effects of Large Language Models on Human Creative Ideation*. [10.48550/arXiv.2402.01536](https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.01536). — **Anskeit, Nadine (2019):** *Schreibarrangements in der Primärstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*. Münster: Waxmann. — **Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2010):** Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Thorsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 191-209. — **Bajohr, Hannes (2021):** Keine Experimente: Über künstlerische Künstliche Intelligenz. In: *Merkur* 864 (2021), 32-44. — **Bajohr, Hannes (2023):** Artificielle und postartificielle Texte. Über die Auswirkungen Künstlicher Intelligenz auf die Erwartungen an literarisches und nichtliterarisches Schreiben. In: *Sprache im technischen Zeitalter* 61, Nr. 245 (2023), 37-61. — **Barsalou, Lawrence (1999):** Perceptual symbol systems. In: *Behavioral and brain sciences*, 22(04) (1999), 577-660. — **Barsalou, Lawrence (2008):** Grounded cognition. In: *Annu. Rev. Psychol.*, 59 (2008), 617-645. — **Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (2007):** Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (Hg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, 7-26. — **Becker-Mrotzek, Michael / Woerfel, Till / Hachmeister, Sabine (2020):** Potentiale digitaler Schreibwerkzeuge für das epistemische Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe. In: Kaspar, Kai / Becker-Mrotzek, Michael / Hofhues, Sandra / König, Johannes / Schmeinck Daniela (Hg.): *Bildung, Schule und Digitalisierung*. Münster: Waxmann, 291-296. — **Böttcher, Ingrid (Hg.) (2010):** *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele, Vorschläge, Projekte*. Berlin: Cornelsen Scriptor. — **Brendel-Perpina, Ina (2019):** *Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht*. Bamberg: University of Bamberg Press. — **Dannecker, Wiebcke (2012):** *Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Trier: WVT 2012. — **Dawidowski, Christian (2016):** Funktionen des literarischen Lesens zwischen Abitur und Studium. In: *Journal of Literary Theory* 2(10) (2016), 199–220. — **Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela / Schüler, Lis (2011):** *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett / Kallmeyer. — **Dewey, John (2021):** *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Dürscheid, Christa / Wagner, Franc / Brommer, Sarah (2010):** *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin / New York: de Gruyter (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 41). DOI: [10.1515/9783110236125](https://doi.org/10.1515/9783110236125). — **Fischer, Martin. H. / Zwaan, Rolf A. (2008):** Embodied language: A review of the role of the motor system in language comprehension. In: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(6) (2008), 825-850. DOI: [10.1080/17470210701623605](https://doi.org/10.1080/17470210701623605). — **Frederking, Volker / Krommer, Axel (2019):** *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> [17.03.2023]. — **Frederking, Volker / Krommer, Axel (2022):** Sprachliche, literarische und mediale Bildung in der digitalen Welt. In: Frederking, Volker / Romeike, Ralf (Hg.): *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, 82-120. — **Führer, Carolin (2023):** Literarische Gegenwärtige Herausforderungen ästhetischer Bildung am Beispiel von digitaler Poesie. In: *Medien Im Deutschunterricht* 1 (2023), S. 1-16. DOI: [10.18716/ojs/midu/2023.1.3](https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.1.3). — **Führer, Carolin / Nix, Daniel (2023):** Anschlusskommunikationen mit ChatGPT – Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? In: *Leseforum* 3 (2023). DOI: [10.58098/lffl/2023/3/805](https://doi.org/10.58098/lffl/2023/3/805). — **Fütterer, Tim / Fischer, Christian / Alekseeva, Anastasiia / Chen, Xiaobin / Tate, Tamara / Warschauer, Mark / Gerjets, Peter (2023):** ChatGPT in education: Global reactions to AI innovations. In: *Scientific Reports*. DOI: [10.1038/s41598-023-42227-6](https://doi.org/10.1038/s41598-023-42227-6). — **Glenberg, Arthur (2011):** How reading comprehension is embodied and why that matters. In: *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5–18. — **Graham, Steve / Hebert, Michael (2010):** *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve*. Carnegie Corporation Time to Act Report. Washington DC: Alliance for Excellent Education. — **Gunser, Vivian / Gottschling,**

Steffen / Bucker, Birgit / Richter, Sandra / Gerjets, Peter (2021): Can users distinguish narrative texts written by an artificial intelligence writing tool from purely human text? In: Stephanidis, Costantine / Antona, Margherita / Ntoa, Stavroula. (Hg.): *HCI International 2021 - Posters. HCII 2021. Communications in Computer and Information Science: Vol. 1419*. Springer, 520-527. DOI: [10.1007/978-3-030-78635-9_67](https://doi.org/10.1007/978-3-030-78635-9_67). — **Gunser, Vivian / Gottschling, Steffen / Bucker, Birgit / Richter, Sandra / Gerjets, Peter / Cakir, Dilan Canan (2022):** The pure poet: How good is the subjective credibility and stylistic quality of literary short texts written with an artificial intelligence tool as compared to texts written by human authors? In: Culbertson, Jennifer et al. (Hg.): *Proceedings of the 44th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (44). Cognitive Science Society, 1744-1750. Auch online: <https://escholarship.org/uc/item/1wx3983m> [17.03.2023]. — **Gu, Jiatao / Hassan, Hany / Devlin, Jacob (2018):** Universal Neural Machine Translation for Extremely Low Resource Languages. In: *Proceedings of the 2018 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Volume 1 (Long Papers)*. New Orleans, Louisiana: Association for Computational Linguistics.,344–354. — **Jacobs, Arthur M. / Willems, Roel M. (2018):** The fictive brain: Neurocognitive correlates of engagement in literature. In: *Review of General Psychology* 22 (2), S. 147–160. — **Jeretic, Paloma et al. (2020):** Are Natural Language Inference Models IMPPRESSive? Learning IMPLICATION and PRESUPPOSITION. In: *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Association for Computational Linguistics*, 8690–8705, Online: <https://aclanthology.org/2020.acl-main.768> [17.03.2023]. — **Kellermann, Katharina / Führer, Carolin (submitted):** Wie integrieren Lernende künstliche Sprache in ihr eigenes Schreiben über Literatur? Ein Vergleich bildungssprachlicher Mittel in den Texten von ChatGPT und Texten von Oberstufenschüler:innen zu Franz Kafkas Vor dem Gesetz. In: *Der Deutschunterricht* 5 /2024. — **Köbis, Nils / Mossink, Luca. D. (2021):** Artificial intelligence versus Maya Angelou: Experimental evidence that people cannot differentiate AI-generated from human-written poetry. *Computers in Human Behavior*, 114, 106553. — **Lakoff, George / Johnson, Mark (1980):** *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press. — **Lakoff, George / Johnson, Mark (1999):** *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind And Its Challenge To Western Thought*. New York: Basic Books. — **Linnemann, Markus (2022):** Computergestützte Diagnostik von Schreibkompetenz im Prozess - Ein Blick in die Zukunft. In: Knopp, Matthias et al. (Hg.): *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Welt. Was wir in Zukunft wissen und können müssen*. Münster: Waxmann, 193-213. — **Lobin, Henning / Lichtenstern, Regine / Lehnen, Katrin / Klawitter, Jana (Hg.) (2013):** *Lesen, Schreiben, Erzählen. Kommunikative Kulturtechniken im digitalen Zeitalter*. Frankfurt a.M. u.a.: Campus — **Loh, Janina (2018):** *Trans- und Posthumanismus zur Einführung*. Hamburg: Junius. — **Lucy, Li / Bamman, David (2021):** Gender and Representation Bias in GPT-3 Generated Stories. In: *Proceedings of the Third Workshop on Narrative Understanding, Virtual, 2021*, 48-55. — **Magirius, Marco / Führer, Carolin (2023):** Evaluative ästhetische Rezeption und Bildung. In: Magirius, Marco et al. (Hg.): *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie*. München: kopaed, 7-26. — **Maiwald, Klaus (2022):** „Deutschdidaktik deutlicher auch als Mediendidaktik?“ Die Frage ist weiterhin zu stellen und weiter zu fassen. In: *Didaktik Deutsch* 52 / 53 (2022), 3–9. — **Meyer, Jennifer / Jansen, Thorben / Fleckenstein, Johanna / Keller, Stefan / Köller, Olaf (2020):** Machine Learning im Bildungskontext: Evidenz für die Genauigkeit der automatisierten Beurteilung von Essays im Fach Englisch. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 0, (2020) 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000296>. — **Morley, David (2007):** *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press. — **Niesyto, Horst (2009):** Mediale Selbstsozialisation. In: Mertens, Gerhard / Frost, Ursula / Böhm, Winfried / Ladenthien, Volker (Hg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III / 2*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 939-942. — **Niesyto, Horst (2006):** Medienkritik und Mediensozialisation. In: Niesyto, Horst / Rath Matthias / Sowa, Hubert (Hg.): *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 5*. München: kopaed, 53–70. — **Nix, Daniel / Führer, Carolin (2024):** Literarische Interaktionen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen? In: Carl, Mark-Oliver; Jörgens, Moritz; Schulze, Tina (Hg.): *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*. Heidelberg: Metzler, 335-368. — **Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (2010):** Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 5-26. — **Reckwitz, Andreas (2012):** *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Ricken, Norbert / Reh, Sabine / Scholz, Joachim (2023):** Transformationen des Bildungswissens – eine wissenstheoretische und -geschichtliche Perspektive auf digitale Wissenskulturen In: Aßmann, Sandra / Ricken, Norbert (2023): *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 313-347. — **Ritter, Michael / Kohl, Eva Maria (2010):** *Schreibszenarien. Kreatives Schreiben in der Grundschule*. Seelze-Velber: Kallmeyer. — **Rödel, Michael (2020):** *Schule, Digitalität & Schreiben. Impulse für einen souveränen Deutschunterricht*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Deutschdidaktik 7). — **Rosebrock, Cornelia (2017):** Sachtexte, literarische

Texte. Zwei Lesehaltungen. In: Lesen – ästhetisch und informatorisch. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3 (2017), 2-9. — **Rüßmann, Lars (2018)**: *Schreibförderung durch Sprachförderung* (Bd. 2). Münster: Waxmann.

— **Saupe, Anja / Leubner, Martin (2019)**: *Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler: Eine empirische Studie und Grundriss einer Didaktik der (moralischen) Wertung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Scherer, Klaus R. / Wallbott, Harald G. (1994)**: Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. In: *Journal of personality and social psychology*, 66(2) (1994), 310-328. — **Schneider, Hansjakob / Wiesner, Esther / Lindauer, Thomas / Furger, Julienne (2012)**: Kinder schreiben auf einer Internetplattform. Resultate aus der Interventionsstudie myMoment2.0. In: *dieS-online*, Nr. 2 (2012). <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8796/> [17.03.2023]. — **Schrenker, Eva (2016)**: Digitale Medien und (Deutsch-)Unterricht empirisch beleuchtet. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Deutsch Digital*, Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 32–50. — **Schüler, Lis (2019)**: *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: J.B. Metzler. — **Siegmund, Judith (2020)**: Affizierende Oberflächen, affektive Benutzung und algorithmische Rationalität. In: *Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie* 6 (no. 1), 195-202. DOI: [10.1515/jbmp-2020-001](https://doi.org/10.1515/jbmp-2020-001). — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200 (2006), 6-16. — **Spinner, Kaspar H. (2022)**: *Literarisches Lernen*. Aufsätze. Stuttgart: Reclam. — **Steinhoff, Torsten (preprint)**: Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Partner und Writing Tutor. Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel von ChatGPT. In: Albrecht, Christian / Brüggemann, Jörn / Kretschmann, Tabea / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*. Stuttgart: Metzler. — **Sturm, Afra / Weder, Mirjam (Hg.) (2016)**: *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer. — **Waldmann, Günter (1988)**: *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider. — **Wiesner, Esther / Schneider, Hansjakob (2014)**: Schulisch initiiertes Schreiben und Lesen auf der Internetplattform myMoment. In: *Leseforum.ch*, Nr. 2 (2014), 1-20. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_2_Wiesner_Schneider.pdf [17.03.2023]. — **Wolf, Eike / Thiersch, Sven (2021)**: Optimierungsparadoxien: Theoretische und Empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 42 (2021), 1–21.

ÜBER DIE AUTOR:INNEN

[Prof.in Dr.in Carolin Führer](#) hat den Lehrstuhl für Deutsche Philologie / Didaktik der deutschen Literatur an der Eberhard Karls Universität Tübingen inne. Aktuell forscht sie u.a. zu KI & Ästhetik in der Lese- und Schreibdidaktik, z.B. in den interdisziplinären Drittmittelprojekten WRITING und TEIFUN (beides mit P. Gerjets).

[Prof. Dr. Peter Gerjets](#) studierte Psychologie, Philosophie und Germanistik in Göttingen, promovierte ebendort zu einem wissenschaftstheoretischen Thema und habilitierte in Saarbrücken im Fach Psychologie. Seit 2003 ist er Professor für empirische Lehr-Lernforschung an der Universität Tübingen und Leiter des Multimodal Interaction Lab am Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM). Seine Forschungsinteressen beziehen sich auf die Gestaltung und Optimierung innovativer digitaler Lernangebote sowie die Nutzung von Künstlicher Intelligenz in Bildungskontexten.