

## Book of Abstracts

# ***DeutschGPT – Konferenz zum Deutschunterricht in Zeiten von Chatbots und KI***

Die vorliegende Publikation fasst die Vorträge der Tagung *DeutschGPT – Konferenz zum Deutschunterricht in Zeiten von Chatbots und KI* zusammen, die am **21. Juli 2023** an der Ludwig-Maximilians-Universität München stattfand. Die Tagung wurde als Kooperation zwischen der Universität Potsdam und der LMU München organisiert. Die Tagung war in die beiden Panels „KI und Deutschunterricht“ und „KI und Deutschdidaktik“ aufgeteilt. Weiterhin wurde eine Postersession zu aktuellen KI-Projekten ausgerichtet. Die Abstracts der Beiträge finden Sie in dieser Zusammenstellung.

# Inhalt

<b>1. KI und Deutschunterricht</b>	<b>1</b>
1.1 Hans-Georg Müller (Uni Potsdam): Die Wittgenstein-Maschinerie. Die Technik hinter ChatGPT und ihre deutschdidaktischen Implikationen.	1
1.2 Katrin Lehnen (Uni Gießen), Torsten Steinhoff (Uni Siegen): Sprachliche Bildung als menschlich-maschinelle Koaktivität. Zur (Re-)Modellierung von Lese- und Schreibpraktiken im Deutschunterricht.	2
1.3 Daniela Matz (Uni Tübingen): Literarisches Schreiben im Ausgang von Georg Büchners „Woyzeck“. Einblicke in ein KI-gestütztes Schreibprojekt im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe.	3
1.4 Lea Antony (LMU): ChatGPT und Futures Literacy im Deutschunterricht.	5
1.5 Michael Rödel (LMU): ChatGPT und Textkompetenz: Wie sieht die Zukunft des Schreibens in der Schule aus?	6
1.6 Alexander Wurst (LMU): Der eigene Text. KI-Systeme als Schreibbegleiter und Dialogpartner zur Verbesserung der eigenen Textkompetenz.	7
1.7 Carolin Führer, Daniel Nix (Uni Tübingen): Literarisches Lernen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) literarische Lesehaltungen befördern?	10
<b>2 KI und Deutschdidaktik</b>	<b>12</b>
2.1 Matthias Ballod (MLU Halle-Wittenberg): „Ick bün all hier!“ Ist das Rennen schon entschieden? Die Sprachlosigkeit zur Sprachfähigkeit von KI-Anwendungen überwinden!	12
2.2 Johannes Odendahl (Uni Innsbruck): Kein Grund, sich zu schämen, Prometheus! ChatGPT und die überholte Kompetenzorientierung.	13
2.3 Stanislav Katanek (RUB): ChatGPT und DeepL Write im universitären DaF-Unterricht: Erfahrungen internationaler Studierender und erprobte Aufgabenformate für das wissenschaftliche Schreiben.	13
2.4 Matthias Leichtfried (Uni Wien): Generative KI als epistemologische Herausforderung. Deutschdidaktische Reflexionen zur Informationskompetenz im Zeitalter der KI.	15
2.5 Marco Magirius, Daniel Scherf (PH Heidelberg): Interpretieren mit ChatGPT – Chancen und Herausforderungen von KI-Tools im Lehramtsstudium Deutsch.	16
2.6 Anna Heiden (Universität Kassel): Das vierte Rad am Wagen? Künstliche Intelligenz und (Hoch-)Schuldidaktik.	17
<b>3 Postersession</b>	<b>19</b>
3.1 Ana da Silva, Teresa Glaab (Uni Augsburg): ChatGPT als Ressource von Unterrichtsvorbereitung? Explorationen zu KI-basierten Outputs mit Blick auf language awareness.	19
3.2 Krisztina Kemény-Gombkötő (Uni Pécs, Ungarn): Förderung des schriftlichen Ausdrucks im DaF-Unterricht durch den Einsatz von ChatGPT: Fragen zum Umgang mit maschineller Sprachproduktion in der Lehrkräfteausbildung.	20
3.3 Enrico Strathausen (LMU): ChatGPT in der psychosozialen textbasierten Online-Beratung: Analyse sprachlicher Muster und ihre Bedeutung für die Praxis.	21

# 1. KI und Deutschunterricht

## 1.1 Hans-Georg Müller (Uni Potsdam): Die Wittgenstein-Maschinerie. Die Technik hinter ChatGPT und ihre deutschdidaktischen Implikationen.

In der geisteswissenschaftlichen Debatte um künstliche Intelligenz, die seit dem Erscheinen von ChatGPT einen neuen quantitativen wie qualitativen Höhepunkt erlangt hat, spielt die Auseinandersetzung der Technik hinter GPT eine bemerkenswert geringe Rolle. Dieser Umstand ist insofern bedauerlich, als die grundlegenden Arbeitsprinzipien künstlicher Intelligenz im Allgemeinen und Transformer-Netzwerken wie GPT im Besonderen nicht allzu schwer zu verstehen sind, dabei aber bedeutende Konsequenzen für die Deutung der Fähigkeiten und Grenzen aktueller Sprachmodelle haben. Aus diesem Grund beleuchtet der Konferenzbeitrag zunächst die technische Komponente von GPT sowie seinen Trainingsdatensatz und zieht daraus Konsequenzen für den deutschdidaktischen Einsatz.

Künstliche neuronale Netzwerke erweisen sich dabei vor allem als statistisches Anpassungsverfahren, das in der Lage ist, selbstständig Regelmäßigkeiten, Auftretensmuster und Korrelationen des Datensatzes zu identifizieren, zu generalisieren und in seinen Modellparametern so zu repräsentieren, dass Output erzeugt werden kann, der diesen Mustern folgt. Durch den Einsatz von sog. Attention-Modulen (Vaswani et al. 2017), die eine besonders elaborierte Form der rekurrenten Verschaltung darstellen, gelingt es Transformer-Netzwerken, insbesondere serielle Regelmäßigkeiten in der Reihenfolge der Wörter eines Textes zu extrahieren. Transformer-Netzwerke berechnen dabei in jedem Rechenschritt die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten eines Wortes unter der Bedingung des Auftretens aller vorausgehenden Worte des Textes. Der Output entspricht damit der Auftretenswahrscheinlichkeit jedes Wortes unter der Bedingung des Auftretens aller vorherigen Wörter im Trainingsdatensatz.

Dieser Umstand hat weitreichende Konsequenzen, denn er bedeutet, dass Transformer-Netzwerke letztlich nichts anderes tun, als den Gebrauch jedes Wortes im Trainingsdatensatz zu repräsentieren, der sich in seiner topologischen Beziehung zu allen anderen Wörtern manifestiert. GPT „kennt“ also nicht die Bedeutung der Wörter, die es produziert, sondern lediglich ihre rekurrente statistische Auftretenswahrscheinlichkeit. Es extrahiert nicht die semantischen, sondern die pragmatischen Muster der Trainingsdaten. Indem bei diesem Verfahren nicht nur grammatisch wohlgeformte, sondern auch (scheinbar!) bedeutungsvolle Texte entstehen, kann GPT als eine maschinelle Umsetzung der Gebrauchstheorie Wittgensteins interpretiert werden (vgl. §43 PU: „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“).

Aus diesem Umstand sowie aus der Tatsache, dass die Lernmechanismen künstlicher neuronaler Netzwerke per Design die zentralen Muster der Trainingsdaten (gewissermaßen den rekurrenten Durchschnitt) repräsentieren, folgen sowohl die Fähigkeiten als auch die Grenzen der Technik. Indem GPT „Bedeutung“ durch „Auftretenswahrscheinlichkeit“ ersetzt, wird es zum Repräsentanten nicht für Wissen, sondern für

Phrasen, die dem durchschnittlichen Wortgebrauch im Trainingsdatensatz entsprechen. Deshalb lässt sich GPT gut als Vorlage verwenden, um textliche und phrasale Muster zu erwerben, nicht hingegen, um belastbares Weltwissen zu erlangen.

Eine besondere Herausforderung wird sich in zukünftigen Weiterentwicklungen großer Sprachmodelle daraus entwickeln, dass ein Großteil der Trainingsdaten von ChatGPT aus Alltags- und Gebrauchstexten des Internet („Common Crawl“, vgl. Brown et al. 2020: 8) bestehen, welcher seit der Verfügbarkeit von ChatGPT zunehmend von Texten beeinflusst wird, die GPT selbst erzeugt hat. Es ist deshalb zu erwarten, dass das Sprachmodell in späteren Trainingsdurchläufen zunehmend seine eigenen Musterextraktionen bestätigt sehen und diese dominant repräsentieren wird. Die Sprachmodellierung wird damit umso mehr zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung, je mehr GPT zur Erzeugung von Texten herangezogen wird. Die Folgen dieser Selbstverstärkung sind derzeit noch nicht abzusehen, könnten aber zu tiefgreifenden Umbrüchen führen, etwa indem die sich selbst verstärkenden Muster einen zunehmenden Normierungsdruck auf den Sprachgebrauch ausüben, dem sich die Sprachgemeinschaft möglicherweise unterwirft, ihm aber möglicherweise auch gezielt entgegenwirkt.

#### **Literatur**

Brown, Tom B. et al.: Language Models are Few-Shot Learners. Online unter: <https://arxiv.org/pdf/2005.14165.pdf>, [12.07.2023]. 2020.

Vaswani et al.: Attention Is All You Need. Online unter: <https://arxiv.org/abs/1706.03762>, [12.07.2023]. 2017

## **1.2 Katrin Lehnen (Uni Gießen), Torsten Steinhoff (Uni Siegen): Sprachliche Bildung als menschlich-maschinelle Koaktivität. Zur (Re-)Modellierung von Lese- und Schreibpraktiken im Deutschunterricht.**

Gegenstand des Vortrags sind grundlegende theoretische und didaktische Fragen des automatisierten digitalen Schreibens unter besonderer Berücksichtigung von ChatGPT. Es wird dargelegt, dass sich die Teil- und Vollautomatisierung des Schreibens nicht in technologischen Innovationen erschöpft, sondern immer auch von kulturellen Transformationen in Form veränderter und ganz neuer Schreibpraktiken begleitet ist (z.B. Copy & Paste, Diktieren mit Schriftausgabe, Prompts formulieren). Um diese Praktiken zu beschreiben, wird vorgeschlagen, Medien sehr weit zu verstehen, als Hardware-Software-Ensembles, und Praktiken nicht länger nur kognitionspsychologisch oder linguistisch, sondern auch soziologisch-praxistheoretisch zu perspektivieren – als menschlich-maschinelle Koaktivitäten. Mit Blick auf den Unterricht werden drei mögliche Rollen von ChatGPT charakterisiert: „Ghostwriter“, „Writing Partner“ und „Writing Tutor“.

### 1.3 Daniela Matz (Uni Tübingen): Literarisches Schreiben im Ausgang von Georg Büchners „Woyzeck“. Einblicke in ein KI-gestütztes Schreibprojekt im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe.

Die explorativ ausgerichtete Unterrichtseinheit widmete sich folgenden Fragestellungen:

- 1) Welche Merkmale müssen Lernaufgaben im Bereich des KI-gestützten literarischen Schreibens aufweisen, sodass die Lernenden darin angeleitet werden können, über Arbeitsschritte und Schreibstrategien nachzudenken?
- 2) Welche Arbeitsschritte und Überarbeitungen nehmen die Lernenden vor? Nähern sie sich in diesen zunehmend einem stimmigen Erzählkonzept an?

Die zentrale **Lernaufgabe** wurde von den Lernenden nach der intensiven Besprechung des Dramas „Woyzeck“ von Georg Büchner bearbeitet und erforderte die **Transformation des Dramas in einen Erzähltext**. Die **Schreibaufgabe** bot zahlreiche Möglichkeiten zur inhaltlichen, erzählerischen und sprachlich-stilistischen Ausgestaltung, insbesondere erforderte sie die Perspektivierung der Handlung und des Themas aus der Sicht einer Figur.

Die Aufgabe vereint mithin Zielstellungen literarischen und produktionsorientierten Schreibens (Abraham et al. 2022). ChatGPT stand den Lernenden während der Bearbeitung als Werkzeug zur Unterstützung ihres Schreibens zur Verfügung. Zusätzlich zu einem technischen Input zur Funktionsweise von KI-Sprachmodellen erhielten die Schüler:innen Anregungen für die methodische und schreibstrategische Gestaltung ihres Schreibprozesses. Diese Hinweise bezogen sich auf die Textplanung und Verschriftlichung sowie die Nutzung des KI-Sprachmodells zur Ideengenerierung, zum Einholen von Feedback und zur Erstellung von Textvarianten. Weitere Hinweise betrafen die Formulierung von Prompts. Im Sinne der Schreibprozessdidaktik wurden einzelne Textentwürfe im Unterricht exemplarisch besprochen und schließlich alle Texte überarbeitet.

Die Aufgabenstellung kann weiter didaktisch begründet werden: Zunächst liegt eine offene und zugleich spezifische sowie besonders komplexe Aufgabe vor. Darüber hinaus stehen im Hintergrund konzeptionelle Überlegungen zur Übertragung der schreibdidaktischen Aufgabenkonzepte „Aufgaben mit Profil“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) und materialgestütztes Schreiben (Feilke 2017) auf die literarische Kommunikationssituation. Schließlich knüpft die Schreibaufgabe an zentrale Forschungsergebnisse an, wonach hierarchiehöhere Schreibstrategien insbesondere durch profilierte Aufgabenstellungen gefördert werden können (Anskeit 2019) und auf das zu schreibende Produkt angepasst werden sollten (Graham/Harris 2005). Literarisches Schreiben trägt seinem Konzept nach wesentlich zur Ausbildung einer Gestaltungs- und Urteilskompetenz (Abraham 2021) bei, die im Kontext einer von künstlicher Intelligenz geprägten Literalität als Schlüsselkompetenzen gehandelt werden sollten.

Zentrale Schlussfolgerungen des Feldversuchs, die Forschungsperspektiven eröffnen, sind:

- Die Aufgabenstellung zeigte sich geeignet, um Metareflexivität in Bezug auf die Schreibprozesse und die Nutzung von KI-Technologie anzuregen. Dennoch sollten einzelne Schreibstrategien explizit vermittelt und modelliert werden.
- Als besonders relevant erweist sich der Aspekt der Textplanung. Es liegt die Hypothese nahe, dass eine konkrete Textidee die Lernenden bei der Formulierung von Prompts und der kritischen Reflexion des KI-Outputs unterstützt. Entsprechend erreichten solche Lernende, die über ihre Arbeitsschritte nachdachten und Prompts gezielt einsetzten, bessere Ergebnisse.
- Ein Verständigungsraum zu Kriterien der literarischen und textuellen (Be-)Wertung ist unabdinglich. Grundsätzlich benötigen Lernende bei der Ausbildung von Kriterien den menschlichen Dialogpartner. Kriterien sind die Bedingung dafür, dass sie sich vom Output der KI sowie von ihren eigenen Texten distanzieren und Entwürfe überarbeiten.
- Die Lernenden benötigen ein Basisverständnis von den Fähigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen der KI im Bereich von Weltwissen, Normorientierung und Handlungsfähigkeit.
- Souveränität im KI-gestützten Schreiben verlangt Grundwissen in den literarischen Darstellungsstrategien und prinzipiellen Gestaltungsoptionen der jeweiligen Gattung und Textsorte zur Ableitung von Arbeitsschritten und Formulierung von Prompts.

### **Literatur**

- Abraham, Ulf (2021): *Literarisches Schreiben. Didaktische Grundlagen für den Unterricht*. Ditzingen: Reclam.
- Abraham, Ulf; Bräuer, Christoph; Brand, Tilman von (2022): *Literarisches Schreiben*. In: *Praxis Deutsch* (293), S. 4–13.
- Anskeit, Nadine (2019): *Schreibarrangements in der Primarstufe*. Dissertation. Waxmann; Waxmann Verlag, Münster.
- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2010): *Schreibaufgaben situieren und profilieren*. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff: *Textformen als Lernformen*. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, S. 191–209.
- Feilke, Helmuth (2017): *Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch. Zusammenhänge herstellen - materialgestützt schreiben*. In: *Didaktik Deutsch* (43), S. 3–11.
- Graham, Steve; Harris, Karren (2005): *Writing better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore.

## 1.4 Lea Antony (LMU): ChatGPT und Futures Literacy im Deutschunterricht.

Stellungnahmen des Deutschen Ethikrats<sup>1</sup> sowie des Bayerischen Ethikrats<sup>2</sup> verdeutlichen, dass der Einsatz von KI-Technologie im Bildungsbereich als ethische Herausforderung zu betrachten ist. Die zunehmende „Algorithmisierung“ unserer Lebenswelt (im Sinne von Veränderungen individueller und gesellschaftlicher Lebensbedingungen durch Ausmaß und Art der Einbettung algorithmischer Systeme), die sich in Phänomenen wie *ChatGPT* widerspiegelt, erfordert von Lehrpersonen ein Bewusstsein für die Bedeutsamkeit algorithmen-ethischer Fragestellungen einerseits und für ihre Anschlussfähigkeit an bestehende (fachspezifische) Bildungsziele andererseits. Ausgehend von der Plausibilisierung dieser These wurden im Vortrag exemplarisch Überlegungen entfaltet, wie im Deutschunterricht die Auseinandersetzung mit *ChatGPT* und die Förderung von *Futures Literacy* miteinander verbunden werden können. Zukunft, so die Argumentation der UNESCO<sup>3</sup>, beschreibe einen Zustand, der noch nicht eingetreten sei und nur imaginiert werden könne. Menschen seien grundsätzlich zur Vorstellungsbildung imstande und könnten daher lernen, sich „Zukünfte“ aus verschiedenen Gründen und in unterschiedlicher Weise vorzustellen. Im Dreieck von Wissen, Reflektieren und Handeln wurden Potenziale von *ChatGPT* als Gegenstand und Mittel der Vorstellungsbildung ausfindig gemacht. Im Wissen darüber, dass die „Fähigkeit“ dieser Technologie gerade in der Entwicklung fiktiver Szenarien (und nicht in der Generierung von Wahrheit) liegt, kann sie als Mittel im Deutschunterricht eingesetzt werden, um von möglichen Zukünften zu erzählen und die so generierten Zukunftsnarrative zu analysieren und zu reflektieren. Beobachtet wurde, dass *ChatGPT* auf *Prompts* wie bspw. „Erzähle eine Geschichte, die in der Zukunft spielt“ häufig mit dem Narrativ des technologischen Fortschritts reagiert, mal in utopischer und mal in dystopischer Spielart. Die vorgefundenen Narrative können anschließend mit literarischen Texten (z.B. Jugendromanen wie *Die Scanner*, *Cryptos*, *Equilon*) und Aussagen im einschlägigen öffentlichen Diskurs verglichen werden. Anschließend können Schüler:innen ihre eigenen Zukunftsvorstellungen in Form von *Prompts* artikulieren und die von *ChatGPT* erzeugten Texte entsprechend variieren, reorganisieren, verwerfen oder umformulieren. Im Sinne der literarischen Bildung sind entstandene Zukunftsgeschichten zunächst unter literarischen Gesichtspunkten zu befragen (Wie gestaltet sich die narrative Struktur? Wie wirkt eine Veränderung der Erzählweise? etc.). Das Lernen mit und über *ChatGPT* bedarf der Anschlusskommunikation, um ein grundlegendes Verständnis der Funktionsweise zu entwickeln und Erfahrungen der Schüler:innen bei der Nutzung zu reflektieren. Und nicht zuletzt werden mit der Frage, inwieweit die Zukunftsgeschichten eigenen und geteilten Werten und Vorstellungen vom guten Leben ent- bzw. widersprechen, ethische Bildung und Wertebildung adressiert.

---

<sup>1</sup> Deutscher Ethikrat (2023): Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme. [online unter <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine.pdf>].

<sup>2</sup> Bayerischer Ethikrat (2022): Kompetenzen zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz stärken - Empfehlungen des Bayerischen Ethikrats zu KI als Bildungsgegenstand. [online unter [https://www.bayern.de/wp-content/uploads/2022/12/Stellungnahme-Bay.-Ethikrat-zu-KI-Bildung\\_neu.pdf](https://www.bayern.de/wp-content/uploads/2022/12/Stellungnahme-Bay.-Ethikrat-zu-KI-Bildung_neu.pdf)].

<sup>3</sup> UNESCO (2021). Futures Literacy. (<https://en.unesco.org/futuresliteracy/about>, zuletzt aufgerufen am 23.05.2023).

## 1.5 Michael Rödel (LMU): ChatGPT und Textkompetenz: Wie sieht die Zukunft des Schreibens in der Schule aus?<sup>4</sup>

Ein entscheidender Fortschritt von Text-KI wie ChatGPT ist die Fähigkeit, kohärente Texte zu jedem denkbaren Thema zu produzieren. Das stellt uns mit Blick auf den Schulunterricht vor einige Herausforderungen:

1. Die Text-KI hat kein Verhältnis zu „richtig“ und „falsch“, mit allen daraus resultierenden Konsequenzen.
2. KI hat einen enormen Ressourcenverbrauch (Energie, Wasser, Rohstoffe, menschliche Arbeitskraft), der in der schulbezogenen Diskussion fast vollständig ausgeklammert wird. Für die Zukunftsfähigkeit des Systems Schule und seiner Verantwortung gegenüber der nächsten Generation ist das aber eine, wenn nicht: *die* zentrale Frage.
3. Da uns die KI in absehbarer Zeit die Aufgabe abnehmen kann, kohärente Texte zu produzieren, stellt sich zudem die Frage, ob das Schreiben von Texten in der Schule eigentlich noch gelehrt und gelernt werden muss.

Hier setzt der Vortrag an, der diskutieren will, welche Rolle das Schreiben in der Schule beim Erwerb von Textkompetenz (= die „individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ nach Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (2008)) in Zukunft spielen wird. Er fokussiert drei Argumente, die sich mit Kompetenzentwicklung, Individualität und Lernen auseinandersetzen. Grundlage der Erörterung ist, dass NutzerInnen von Text-KI *mindestens* die Fähigkeit haben müssen, *die Qualität von Texten reflektieren zu können*.

Bezüglich der Entwicklung von Textkompetenz bietet sich ein vergleichender Blick in die Mathematikdidaktik an, die durch die Entwicklung des Taschenrechners schon auf mehrere Jahrzehnte Erfahrung mit maschinellem Support zurückblicken kann. Zieht man zudem in Betracht, dass Schreiben als Ausdrucksform unserer individuellen Persönlichkeit gilt, ist zu diskutieren, ob und unter welchen Umständen wir KI-generierte Texte als *eigene* Texte begreifen können. Dabei wird deutlich, dass mit Blick auf den Umgang mit KI im Schulunterricht natürlich Werteentscheidungen zu treffen sind. Hinsichtlich des Aspekts „Lernen“ wissen wir aus der empirischen Bildungsforschung, dass Schülerinnen und Schüler, die mit Schreibaktivitäten im Unterricht gelernt haben, bei der Wiedergabe von Wissen, dem Verständnis und der Anwendung von Inhalten signifikant besser abgeschnitten haben.

Die Erörterungen zeigen: Nach jetzigem Stand, der sich angesichts der Entwicklungen allerdings auch schnell ändern kann, scheint die Bedeutung der schulischen Bemühungen, Schreibkompetenz als wesentlichen Bestandteil der Textkompetenz aufmerksam und intensiv zu fördern, von ChatGPT und anderer Text-

---

<sup>4</sup> Eine ausführliche Darstellung der Argumentation findet sich in der (Herbst-)Ausgabe 4/23 der Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands.

KI nicht gebrochen zu werden. Zweifelsohne zur Disposition stehen aber bestimmte im System Schule etablierte Schreibsettings, vor allem im Kontext häuslicher Schreibaufgaben.

## Literatur

Portmann-Tselikas, P./Schmölzer-Eibinger, S. (2008): *Textkompetenz*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 39/2008. S. 5–16.

## 1.6 Alexander Wurst (LMU): Der eigene Text. KI-Systeme als Schreibbegleiter und Dialogpartner zur Verbesserung der eigenen Textkompetenz.

Textkompetenz kann mit Schmölzer-Eibinger (2011: 51) als die „Fähigkeit des produktiven und rezeptiven Umgangs mit schriftsprachlich geprägter Sprache“ verstanden werden (ähnlich etwa in Portmann-Tselikas 2002). Performativ zeigt sich Textkompetenz beispielsweise in einem Text zu einem komplexen, mehrfach selbst erprobten Schreibauftrag des instruktiven Schreibens für die 5. Klasse:

### Die Knalltüte im Brief

Du hast dein erstes Halbjahr an deiner neuen Schule hinter dich gebracht und du möchtest deiner Lieblingslehrkraft aus der Grundschule einen Brief schreiben. Außerdem legst du ein kleines Geschenk bei: die Knalltüte.

Du erklärst in dem Brief,

1. wie es dir nach den ersten sechs Monaten an deiner neuen Schule gefällt und warum,
2. was sich im Vergleich zur Grundschule geändert hat und wo du vielleicht Schwierigkeiten hast,
3. welches Fach dir am Gymnasium besonders gefällt und warum,
4. dass du im Deutschunterricht bei Herrn Wurst ein Mittel gefunden hast, wie man im Unterricht für Ruhe sorgen kann: die „Knalltüte“. Du beschreibst deiner Lehrkraft, wie sie ein Blatt Papier falten muss, um die Knalltüte herzustellen.
5. Als Geschenk hast du auch eine beigelegt, die du selbst gebastelt hast. Du hoffst, dass die „Knalltüte“ nützlich sein wird – im Unterricht oder als Faltidee.

Zum Schluss bedankst du dich vielleicht für die Grundschulzeit und sagst, was dir von dem Unterricht in der Grundschule ganz besonders im Gedächtnis geblieben ist. Am Ende wünschst du alles Gute.

Achte auf die Großschreibung der Höflichkeitsform „Sie / Ihr“.

ChatGPT May24 Version erledigt diesen Schreibauftrag, als Prompt eingegeben, automatisch, auch wenn dem intelligenten System eigentlich bereits hier eine erste Textfassung hätte mitgeliefert werden sollen. In der kostenfreien Version hat ChatGPT keinen Zugriff auf die Faltanleitung als JPG/PDF (Rau 2009), sodass der Text nicht zu einer verlangten Knalltüte führt, sondern zu einer Knülltüte wird.

Eine eigene, erdachte erste Fassung eines Schülertextes zu diesem komplexen „profilieren“ Schreibauftrag (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) orientiert sich in Aufbau und Formulierung sehr stark an der oben angeführten Aufgabenstellung. Die Textfassung 1 ergibt sich aus den ineinander verschränkten und rekursiven Phasen des Planens, Formulierens und Überarbeitens (Hayes/Flower 1980) und bemüht sich um das Beheben der Wissensasymmetrie beim instruktiven Schreiben zwischen Schreiber als Experten und Leser

als Laien, dem das Wissen für die erfolgreiche Handlung zugänglich gemacht werden soll (Schmölzer-Eibinger/Fanta 2014: 156f.; grundlegend zum instruktiven Schreiben Becker-Mrotzek 1997).

Als menschlicher Schreiber lässt sich aufgrund der eigenen Textkompetenz vermuten, dass die Textfassung 1 verbesserungswürdig sei:

Hallo Frau Schneider

Ich habe die ersten sechs Monate an meiner neuen Schule hinter mir. Das war anstrengend. So viel Arbeit so viel Lernen. Das war in der Grundschule nicht so schlimm. Ich mag nicht so viele Hausaufgaben. Englisch gefällt mir gut weil wir viel sprechen.

Im Deutsch, haben wir bei Herrn Wurst ein Mittel gefunden wie man im Unterricht für Ruhe sorgen kann die Knalltüte

Ich beschreibe jetzt, wie geht:

Du brauchst ein Blatt Papier ein ganz normal großes. Du legst es quer einmal in der Mitte nach oben falten und wieder zurück dann an den vier Ecken nach innen. Das muss so gehen das die Ecken die vorher gefaltete Linie berühren. Dann klappst du die obere Hälfte nach unten und klappst die rechte Seite auf die linke Seite. Dann faltest du den hinteren und vordern Flügel nach unten. Jetzt greifst du die Knalltüte an den Spitzen und holst mit ganz viel Schwung aus und lässt sie knallen. Fertig.

Ich habe als Geschenk eine beigelegt die habe ich selber gemacht. Ich hoffe das die Knalltüte sein wird – im Unterricht oder als Faltidee.

Danke für die Grundschulzeit. Mir ist dabei besonders die Begrüßung im Gedächtnis geblieben. Es war schön das wir immer entscheiden durften wie wir dich morgens begrüßen dürfen. Das machen wir hier an der Schule nicht. Da stehen wir einfach auf und sagen im Chor Guten morgen, Herr Wurst.

Ich wünsche alles Gute.

Tschüs

Ausgehend vom eigenen Ich, mündend in Textfassung 1, erwächst in einer zweiten Phase ein Dialog mit ChatGPT. Das maschinelle Lernsystem soll als Dialogpartner – im besten Fall als Schreibbegleiter und -berater in dieser zweiten Phase – Hilfe gemäß den Beurteilungskriterien *Inhalt*, *Aufbau* und *Sprache* (angelehnt an die Vorgaben aus den KMS 2016, 2023) leisten. In Bezug auf „*Sprachrichtigkeit*“ (KMS 2023: 8) erfolgt die Korrektur der insgesamt 39 Normverstöße; der Aufforderung zur Erklärung der Fehler und zur Strategievermittlung, um fortan Fehler in Rechtschreibung und Zeichensetzung zu vermeiden, kommt ChatGPT nach mehrmaliger Aufforderung zwar nach, allerdings sind die Erklärungen reduziert (16 gelistete Punkte anstelle der 39 tatsächlich realisierten Normverstöße) und nur teilweise richtig, teilweise unzureichend, ungenau oder falsch.

Der Kern des Textes, d.h. die Faltanleitung zur Knalltüte unter Punkt 4 des Schreibauftrags, wird mit dem entsprechenden Prompt („Meine Faltanleitung ist nicht gut. Wie kann ich sie abwechslungsreicher gestalten?“) halluzinierend von ChatGPT umgestaltet: Willkürliche inhaltliche Veränderungen zu Gunsten stilistischer Varianz betreffen Papierformat und Faltrichtung, Faltgenauigkeit und Handlungsschritte. Die Knalltüte lässt sich damit nicht mehr falten. ChatGPT zeigt sich hier als stochastisches Modell, nicht als Expertensystem, welches bei der Problemlösung Zugriff auf deklaratives Wissen hätte, um daraus deduktive Schlüsse zu ziehen (Schmid 2006: 522f.). Schreibtipps zu den Punkten 1–3, 5 und zu dem Schluss des sachlich-persönlichen Briefes aus dem komplexen Schreibauftrag hingegen liefert ChatGPT

vertrauenswürdig. Mit Blick auf die Beurteilungskriterien *Inhalt* und *Aufbau* zeigt sich ChatGPT also insgesamt als wenig zuverlässiger Dialogpartner.

Ein denkbares Modell zur Förderung der eigenen Textkompetenz mit Hilfe von KI geht in der ersten Phase vom ICH, von der eigenen Textfassung 1, aus. Daran schließt sich in der zweiten Phase der Dialog mit der KI an, dem DU. Hier wird allerdings eine große Kritikfähigkeit vom Nutzer als Teilkompetenz seiner Textkompetenz verlangt: Sie erwächst aus der Schwierigkeit, den richtigen Prompt zu formulieren und aus dem Output die notwendige, hilfreiche Information zu filtern, um daraus die zweite Textfassung zu erstellen. Die Textfassung 2 wird in Kleingruppen, dem WIR, nach Kohärenz und Kohäsionsmitteln, Adressat und Schreibziel kollaborativ betrachtet. Die Überarbeitung mündet in Textfassung 3, die die Klasse als ALLE rezipiert. Vom singulären Verständnis über eine divergierende Meinung hin zum regulären Verständnis (angelehnt an Gallin/Ruf 1998: 24f.) entsteht so die Textfassung 4, die an die LEHRKRAFT geht. Aus der Korrektur und Rückmeldung seitens der Lehrkraft erwächst die Textfassung 5, welche das Ergebnis einer multiplen Textarbeit darstellt und nach dem mehrfachen Überarbeitungsprozess mit der endgültigen Adressierung schließen kann. Diese Multitextarbeit kommt der Idee nach, weniger Texte zu verfassen, sich aber stattdessen intensiver mit einem Text zu beschäftigen, um damit Qualität vor Quantität zu stellen (Rödel 2020: 126). Aus dem ursprünglich eigenen Text wird dabei ein gemeinsamer Text: Mehrere Interaktionspartner liefern in mehreren Überarbeitungsschritten Verbesserungshinweise, die vom Ich in den eigenen Text integriert werden.

ChatGPT dient als Schreibberater und Schreibbegleiter, welcher vor allem zuverlässig Normverstöße behebt, teilweise hilfreiche Schreibtipps gibt, aber als Dialogpartner nur bedingt zuverlässig ist. Das „Prompt-Problem“ als Schwierigkeit, den richtigen Prompt für den gewünschten Output zu formulieren und daraus brauchbare Textanteile zu filtern, erfordert eine hohe ‚Textkritikkompetenz‘ als Teil der Textkompetenz und als stochastisches Modell liefert ChatGPT (noch) kein Expertenwissen, gerade wenn der Input nicht als Text erfolgt.

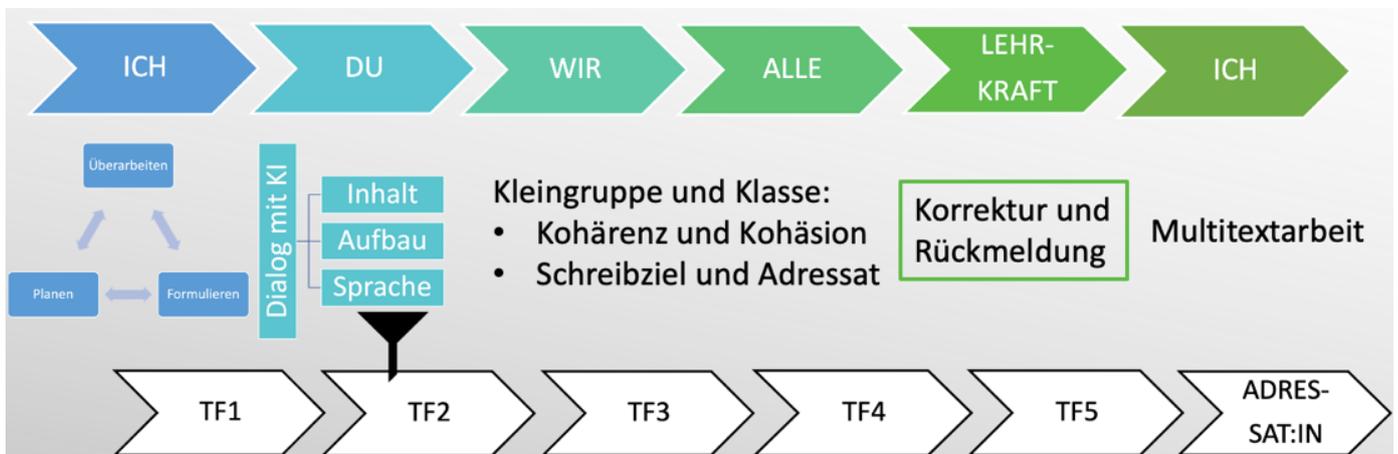


Abbildung 1: Ein (mögliches) Modell zur Entwicklung von Textkompetenz mit Hilfe von KI

## Literatur

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): „Schreibaufgaben situieren und profilieren“. In: Textformen als Lernformen. Hg. von Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff. Duisburg: Gilles & Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 7), S. 191–209, abrufbar unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/8220/1/Koebes72010.pdf>, aufgerufen am 12. Juli 2023.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst [KMS] (2016): „KMS vom 19.07.2016, Unterricht im Fach Deutsch – Lernbereich Schreiben“, [https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user\\_upload/Gymnasium/Faecher/Deutsch/Schreiben/KMS\\_Schreiben\\_2016/160719\\_kms\\_schreiben\\_neu\\_r.pdf](https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Gymnasium/Faecher/Deutsch/Schreiben/KMS_Schreiben_2016/160719_kms_schreiben_neu_r.pdf), aufgerufen am 13. Juli 2023.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [KMS] (2023): „KMS vom 29.06.2023, Unterricht im Fach Deutsch – Lernbereich Schreiben“, [https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user\\_upload/Gymnasium/Faecher/Deutsch/Schreiben/KMS\\_Unterricht\\_im\\_Fach\\_Deutsch\\_-\\_Lernbereich\\_Schreiben\\_a.pdf](https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Gymnasium/Faecher/Deutsch/Schreiben/KMS_Unterricht_im_Fach_Deutsch_-_Lernbereich_Schreiben_a.pdf), aufgerufen am 13. Juli 2023.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs (1998): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden. Seelze: Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibeentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): „Identifying the organization of writing processes“. In: Cognitive processes in writing. Hg. von Lee W. Gregg und Erwin Steinberg. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–30.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): „Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb“. In: Hg. von Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger: Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: StudienVerlag (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache B7), S. 13–43.
- Rau, Thomas (2009): „Vorgangsbeschreibung: Die Knalltüte“, <https://www.herr-rau.de/wordpress/2009/11/vorgangsbeschreibung-die-knalltueete.htm>, aufgerufen am 11. Juli 2023.
- Rödel, Michael (2020): Schule, Digitalität & Schreiben. Impulse für einen souveränen Deutschunterricht. Tübingen: Stauffenburg (= Deutschdidaktik 7).
- Schmid, Ute (2006): „Computermodell des Denkens und Problemlösens“. In: Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie II: Kognition. Bd. 8: Denken und Problemlösen. Hg. von Joachim Funke. Göttingen: Hogrefe, S. 483–547.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto (= Europäische Studien zur Textlinguistik 5).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Fanta, Johanna (2014): „Erklären lernen. Ein prozedurorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens“. In: Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Hg. von Thomas Bachmann und Helmuth Feilke. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 157–175.

## 1.7 Carolin Führer, Daniel Nix (Uni Tübingen): Literarisches Lernen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) literarische Lesehaltungen befördern?

### 1. Ausgangslage: Chancen der KI für die Literaturvermittlung

Mit dem ChatBot können sich Lernende über literarische Texte unterhalten. ChatGPT kann hier Wortbedeutungen liefern, Sätze erklären, lokale und globale Zusammenhänge (z.B. über Zusammenfassungen) herstellen, die Textsorte erklären, Deutungshypothesen diskutieren, Interpretationsansätze anliefern usw. Damit bietet die KI ein großes Potenzial für den Literaturunterricht. Indem die Nutzer mit dem Chatbot alle Fragen zum Text zur Disposition stellen sowie auf Antworten des Programms kommunikativ reagieren können, wird neben der Unterstützung auf der kognitiven Prozessebene vor allem die soziale Ebene von Lesekompetenz angesteuert. KI-Programme wie ChatGPT bieten für Schülerinnen und Schüler also Möglichkeiten für lektürebezogene Anschlusskommunikationen und Ko-Konstruktionsprozesse, deren Stellenwert in

der Lesesozialisationsforschung hoch gewichtet wird, die jedoch im realen Miteinander selten oder nur (noch) mit einzelnen Schüler:innen realisiert werden. Der Einsatz der KI im Lese- und Literaturunterricht bietet daher die historisch betrachtet wohl einmalige Chance, alle Lernenden in ihrem Leseprozess individuell kommunikativ zu begleiten. Dieses Unterstützungspotenzial könnte sich auch positiv auf die Subjektebene von Lesekompetenz auswirken. Da sich Schüler in der begleiteten Lektüresituation als selbstwirksam erleben (sie erschließen sich mit Hilfe des Bots eigenständig einen Text), könnte sich ihr Leseselbstkonzept stabilisieren, so dass die Motivation steigt, weitere Texte anzugehen. Überhaupt bietet der Einsatz von KI auf der Subjektebene Potenzial für die vielbeschworene, aber in der Praxis oft nur selten realisierte Binnendifferenzierung, da jeder mit der KI auf seinem Niveau interagieren kann.

## **2. Empirisch- qualitative Rezeptionsstudie**

11 Schülerinnen und 6 Schüler der gymnasialen Oberstufe im Fach Deutsch haben freiwillig an einer Studie zu Franz Kafkas „Vor dem Gesetz“ teilgenommen, in der sowohl die Chatprotokolle als auch Texte der Lernenden inhaltsanalytisch von 2 unabhängigen Ratern ausgewertet wurden. Alle Ebenen von Lesekompetenz werden in Prompts der Schüler:innen angesteuert, Lernende nutzen ChatGPT überwiegend, um Textelemente, die ihnen bedeutsam erscheinen, mit der KI mental weiterzuverarbeiten und zu vertiefen. Prompts beziehen sich auf zentrale textseitige Foregroundings, aber überwiegend semantischer Art. Es gibt kaum Anschlusskommunikation oder Feedbacks seitens Lernender. Es gibt Leser/innen, die eigenständige Interpretationen entwickeln, die von KI nicht angesprochen werden. Insgesamt nehmen Lernende deutlichen Bezug auf die KI: einige identische Übernahmen, viele Weiterentwicklungen: Schüler/innen greifen Deutungen des Bots auf, bewerten Schlüssigkeit der Argumentation und ergänzen die Bot-Deutungen. Die Polyvalenz des Kafka-Textes wird in Schülertexten nicht oder kaum thematisiert, obwohl der Bot diese explizit thematisiert. Es finden sich in Schülertexten kaum persönliche Deutungsansätze, trotz expliziter Instruktion (Was bedeutet Geschichte für dich persönlich?).

## **3. Fazit**

ChatGPT kann literarisches Lernen anregen und literarische Lesehaltungen potentiell befördern. Dies zeigt sich bezüglich der Prompts sowie der Weiterverarbeitung der Texte, Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Lesekompetenz und literarisches Verständnis bereits entwickelt ist. Es können große Matthäus-Effekte bei der Nutzung von ChatGPT begründet erwartet werden: Schwächere Leser:innen werden stärker Interpretationen anfordern und diese eher unreflektiert übernehmen, stärkere Leser:innen werden Anregungen finden und Ko-Konstruktionsprozesse initiieren. ChatGPT liefert derzeit vorrangig inhaltliche Unterstützung bei und bringt allgemeines Weltwissen in die Textbegegnung ein, spezifisch literarische Impulse und Unterstützung bei ästhetischem Verstehen finden derzeit nicht statt. Daher kann der Chatbot derzeit nur Hilfsmittel für längere, bekannte Texte in vorbereitenden Phasen sein. Im literarischen Gespräch im Klassenzimmer ist dann eine personale Involvierung gefordert, die auf ästhetische Facetten detailliert eingeht und die Polyvalenz von Texten in der menschlichen Interaktion herausarbeitet.

## 2 KI und Deutschdidaktik

### 2.1 Matthias Ballod (MLU Halle-Wittenberg): „Ick bün all hier!“ Ist das Rennen schon entschieden? Die Sprachlosigkeit zur Sprachfähigkeit von KI-Anwendungen überwinden!

ChatGPT, DeepL und andere Systeme ‚Künstlicher Intelligenz‘ der neuesten Generation erfordern das Einlösen lange proklamierter Veränderung in Schule, Deutschunterricht und Lehramtsausbildung, nicht in 10 Jahren, sondern umgehend. Warum? Weil die natürlich-menschliche Sprache, als Grundlage von „Wissen, Text, Gespräch, Kommunikation und Kultur“ lange Zeit eine Bastion gegen „Künstliche Intelligenz“ war, nun aber die ‚Large Language Models‘ (LLM) gänzliche neuartige gemeinsame Sprachhandlungsräume eröffnen. Demnach verändern sie Gesprächs-, Lese- und Textproduktionsstrategie, aber nur, wenn diese Formen und Formate auch im Deutschunterricht thematisiert, problematisiert und eingeübt werden.

In den Fokus geraten etablierte Bastionen der Bildungsinstitutionen: Revision der Curricula, Erweiterung des Methoden-Repertoire (z.B. KI als Sparringpartner) und adäquate Prüfungsformate (z.B. E-Portfolio) im Deutschunterricht. Der sinnvolle und zweckmäßige Einsatz von KI-Systemen erfordert Kenntnis (Theorie) und Kompetenz (Praxis):

- 1.) Wie funktioniert Sprache / Kommunikation? Wie wirkt sie? Wie nutze ich sie?
- 2.) Wie funktioniert KI? Wie wirkt sie? Wie nutze ich sie?

Zwar haben auch die modernen KI-Systeme kein Verständnis von Sprache, sind also nicht epistemologische ‚Maschinen‘, sondern ‚stochastische‘, aber die Grundfeste verlässlicher Kommunikation stellen sie gleichwohl in Frage: Autorenschaft, Ghost-Writing, Copyright, Plagiat. D.h. insbesondere Lehrkräfte – nicht nur im Fach Deutsch – müssen umlernen und umdenken. Eine sprachlich-literal-mediale Bildung im 21. Jahrhundert braucht eine Schülerschaft mit 21st-century-skills, z.B. Kommunikation, Kritisches Denken, Kollaboration und Kreativität. Ein mündiger Umgang mit KI-Systemen wird heute und vor allem in Zukunft nur möglich sein, wenn die Deutschdidaktik heute Konzepte und Angebote im Unterricht und der Lehramtsausbildung implementiert.

Vermittlung und Erwerb von Informationskompetenz (Ballod 2005), also der selbstbewusste, zielgerichtete, kritische und tolerante Umgang mit Information und Wissen, werden in allen Lehramtsstudiengängen und in allen Phasen schulischer Bildung unumgänglich (Ballod 2007: 253).

#### Literatur

- Ballod, Matthias (2005): Dimensionen von Informationskompetenz. In: Computer + Unterricht (Nr. 59), S. 44–46.
- Ballod, Matthias (2007): Informationsökonomie – Informationsdidaktik: Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.
- Gesellschaft für Informatik (2016): Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt. URL: [https://www.bildung-lsa.de/informationsportal/unterricht/gymnasium/lernen\\_in\\_der\\_digitalen\\_welt.htm](https://www.bildung-lsa.de/informationsportal/unterricht/gymnasium/lernen_in_der_digitalen_welt.htm)

## **2.2 Johannes Odendahl (Uni Innsbruck): Kein Grund, sich zu schämen, Prometheus! ChatGPT und die überholte Kompetenzorientierung.**

Der technologiekritische Philosoph Günther Anders prägte bereits in den 1940er Jahren den Begriff der *prometheischen Scham*<sup>5</sup>. Gemeint war damit, dass die stupenden technischen Errungenschaften der Moderne deren Urheber, nämlich den Menschen, zunehmend verstören und beschämen; einfach, weil sie vieles so viel besser können als er. Die neuesten Entwicklungen im Bereich der Künstliche Intelligenz, namentlich die Etablierung Großer Sprachmodelle wie ChatGPT, sind dazu angetan, eine solche ‚prometheische Scham‘ in einer ganz ungeahnten Dimension auszulösen – beherrschen diese doch Fertigkeiten, die bis vor kurzem noch als Alleinstellungsmerkmal des Menschen galten: Sprache verstehen, hellhörige Dialoge führen, Texte zusammenfassen, recherchieren, argumentieren, rasonieren, Lösungsvorschläge auf komplexe Probleme vorlegen, sogar künstlerische Texte nachgestalten und verfassen.

Im Vortrag wird dementsprechend nach einem anderen Alleinstellungsmerkmal gesucht. Unter Rückgriff auf neuere Positionen der *Embodied Cognition* wird dieses in der leibgebundenen Empfindungsfähigkeit erblickt. Menschen können, anders als der im Grunde körperlose Computer, Lust und Schmerz, Freude und Leiden fühlen. Insofern können auch nur sie Kunst und Literatur würdigen und genießen – was letztlich maßgeblich für deren Entstehen ist.

Gegen die prometheische Scham lässt sich, so betrachtet, das Menschenbild des Goethe’schen Prometheus („zu leiden, weinen, / genießen und zu freuen sich“) setzen. Für die Bildungspolitik und speziell den Deutschunterricht kann das bedeuten, nicht länger den Schwerpunkt auf ein ‚selbstgesteuert‘-problemlösendes Abarbeiten von Aufgaben zu legen, wie dies die Kompetenzorientierung mit sich bringt. Da Chatbots wie ChatGPT die von den Lernenden geforderten sprachlichen Kompetenzen mittlerweile in der Regel übertreffen, kann die Kompetenzorientierung vielmehr als ‚überholt‘ im doppelten Sinne gelten. Statt mit der aufgabenbearbeitenden Maschine zu wetteifern, sollte ein lustvoll-genießender Umgang mit Literatur und Sprache, beim Verfassen von Texten ebenso wie bei deren Lektüre, kultiviert werden. Prädestiniert dafür ist ein künstlerisch ausgerichteter Literaturunterricht ‚nach der Kompetenzorientierung‘.

## **2.3 Stanislav Katanek (RUB): ChatGPT und DeepL Write im universitären DaF-Unterricht: Erfahrungen internationaler Studierender und erprobte Aufgabenformate für das wissenschaftliche Schreiben.**

Im Vordergrund des Beitrags standen didaktische Perspektiven zum Einsatz von ChatGPT und DeepL Write sowie die gezielte Anleitung zur (Selbst-)Reflexion im universitären DaF-Unterricht. Im Vortrag wurden zunächst die Ergebnisse einer kleinen Fragebogenerhebung mit offenen und geschlossenen Items zu den

---

<sup>5</sup> Anders, Günther (1956): „Über prometheische Scham“. In: Ders.: *Die Antiquiertheit des Menschen. Band 1. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*. C.H. Beck: München. S. 21–95.

Erfahrungen internationaler Studierender mit KI-Tools in Sprachkursen auf den Niveaustufen B1.2 und C1.1/C1.2 vorgestellt. Die meisten Teilnehmenden nutzen DeepL Write, ChatGPT und Google Translate für die Korrektur eigener Texte, das Schreiben von E-Mails sowie für Erklärungen und Input zu schwer verständlichen Themen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass schwächere Teilnehmende eher von ChatGPT und DeepL Write profitieren („neue Wörter und Struktur entdecke[n] und nicht die ganze Zeit gleiche Worte benutze[n]“), während stärkere Teilnehmende negative Konsequenzen befürchten (u.a. Abhängigkeit, fehlende Selbstständigkeit).

Die im Unterricht erprobten Aufgaben zum wissenschaftlichen Schreiben reichen von der gemeinsamen Eingabe von Prompts über die Veränderung des Zieltextes durch angepasste Prompts bis hin zur Überprüfung der Korrektheit des Textes. Nach dem Verfassen einer eigenen Stellungnahme zu einem kontroversen Thema sollten die Teilnehmenden a) einen Text zum gleichen Thema von ChatGPT generieren, b) ihren Text mit DeepL Write korrigieren und c) sich von ChatGPT ein Feedback geben lassen. Durch das Ausfüllen eines Reflexionsbogens wurden die Studierenden anschließend anhand von Leitfragen und Kommentarfeldern gezielt zur Reflexion über den Einsatz von KI-Tools angeleitet und reflektierten so die unterschiedliche Qualität der Antworten von ChatGPT. Auf diese Weise können internationale Studierende „KI-basierte Schreibtools im Sinne von Schreibassistenzsystemen für ihre akademische Textproduktion einsetzen, so dass diese auf Wunsch bei der Formulierung, bei der Schärfung von Ideen und Argumentation sowie bei der stilistischen Überarbeitung unterstützen“ (Salden, Leschke 2023: 13). Durch die Erstellung eines Literaturverzeichnisses mit ChatGPT zur eigenen Forschungsfrage und die anschließende Überprüfung wurden auch fehlerhafte bzw. nicht vorhandene Quellen aufgedeckt und die (noch) hohe Fehleranfälligkeit von KI-Tools diskutiert (vgl. dazu Cap 2023). Beispielsweise hatten bei einer Teilnehmerin 8 von 10 Quellen den gleichen Namen. Darüber hinaus wurden stilistische Veränderungen nach der Korrektur des Ausgangstextes durch DeepL Write sowie das Feedback von ChatGPT thematisiert (vgl. z.B. Herft 2023: 4).

Im Fragebogen wurde auch danach gefragt, welche Aufgaben aus Sicht der Kursteilnehmenden geeignet sind, um die eigene Schreibkompetenz zu überprüfen. Die Mehrheit der Teilnehmenden wünschte sich kumulative Aufgaben, die sowohl innerhalb („online und ohne Zeitdruck“) als auch außerhalb des Unterrichts („Das bedeutet aber nicht, dass man niemals von KI profitieren darf“) stattfinden. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung dienen daher auch als Ausgangspunkt für die Konzeption zukünftiger (Prüfungs-)Aufgaben in Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben. Dazu gehören unter anderem integrierte Schreibaufgaben wie die Zusammenfassung eines Textes und einer Grafik sowie die kollaborative Texterstellung im Kontext von Blended Learning.

ChatGPT und DeepL Write können zu einer Entlastung des Schreibprozesses beitragen, wenn der Umgang mit diesen Tools didaktisch angeleitet und das kritische Denken einbezogen wird. Dabei wird die Textproduktion nicht einfach blind der KI überlassen, sondern die Implikationen für den eigenen Schreibprozess

reflektiert. „Man kann diese Tools benutzen, aber man muss auch darauf achten, dass sie richtig und nicht als Ersatz der eigenen Gedanken benutzt werden“, so eine Teilnehmerin.

#### Literatur

- Cap, Clemens H. (2023): Chat-GPT im Bildungswesen: „Der neue Gott ist nackt!“. In: Forschung & Lehre. <https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/der-neue-gott-ist-nackt-5604> (zul. am 13.07.2023)
- Herft, Andrew (2023): Teacher's Prompt Guide to ChatGPT aligned with 'What Works Best'. Online-Ressource: <https://usergeneratededucation.files.wordpress.com/2023/01/a-teachers-prompt-guide-to-chatgpt-aligned-with-what-works-best.pdf> (zul. am 13.07.2023)
- Salden, Peter; Leschke, Jonas (2023): Didaktische und rechtliche Perspektiven auf KI-Gestütztes Schreiben in der Hochschulbildung. Online-Ressource: [https://hss-opus.ub.ruhr-unibochum.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/9734/file/2023\\_03\\_06\\_Didaktik\\_Recht\\_KI\\_Hochschulbildung.pdf](https://hss-opus.ub.ruhr-unibochum.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/9734/file/2023_03_06_Didaktik_Recht_KI_Hochschulbildung.pdf) (zul. am 13.07.2023)

## 2.4 Matthias Leichtfried (Uni Wien): Generative KI als epistemologische Herausforderung. Deutschdidaktische Reflexionen zur Informationskompetenz im Zeitalter der KI.

Generative KI kann – und das war der Problemaufriss des Vortrags – auf zwei Weisen zur epistemologischen Herausforderung werden: Zum einen sind die Output-Texte selbst fragwürdig aufgrund der Tatsache, dass es in den aktuellen Large Language Models keine Quelle für Wahrheit gibt (OpenAI 2022). Das sogenannte Halluzinieren macht es plausibel, von KI generierte Texte mit dem Philosophen Harry G. Frankfurt als „bullshit“ zu begreifen – also wahrheitsindifferent (Frankfurt 2009). Gerade weil Large Language Modelle nur relationale Muster auf Basis stochastischer Berechnungen ausgeben, sind auch Sourcing und das Zurückverfolgen der jeweiligen Wissensquelle qua Design nicht möglich. Zum anderen warnen Expert:innen, dass generative KI leicht dazu eingesetzt werden kann, Desinformation und Fake News zu streuen, da die Anforderungen, elaborierte manipulative Texte, Bilder und Videos (deep fakes) zu erstellen, immer niedriger werden.

Im Vortrag wurde daher skizziert, wie auf diese beschriebenen Herausforderungen einerseits unter Einsatz von Technologie (KI-basiertes Fact-Checking, Wasserzeichen etc.) und andererseits didaktisch reagiert werden kann. Gerade der Deutschunterricht – so die These des Vortrags – ist prädestiniert, um Schüler:innen auf epistemologische Herausforderungen vorzubereiten: Zurückgegriffen werden kann auf eine bereits intensive Auseinandersetzung mit Fake News und Desinformationen in der Deutschdidaktik (Birkner et al. 2018; Leichtfried und Urban 2021). Die daraus entstandenen Konzepte, wie das von Philipp vorgeschlagene epistemisch wachsame Lesen (Philipp 2021), dienen auch vor dem Hintergrund der oben skizzierten Probleme mit generativer KI dazu, mit Schüler:innen Strategien zu entwickeln, um den Wahrheitsgehalt von medialen Produkten kritisch zu prüfen. Darüber hinaus war der Vortrag ein Plädoyer, den Deutschunterricht stärker als Ort des Philosophierens zu begreifen: Gerade im Literatur- und Medienunterricht können Fragen nach Realität und Fiktionalität, Wirklichkeit und Virtualität, Fakten und Fiktion in besonderer Weise gestellt werden. Vorgeschlagen wurde daher, epistemologische Fragestellungen nach dem Verhältnis von Faktualität und Fiktionalität stärker in den Mittelpunkt zu rücken: Anknüpfungspunkte gibt es über die

Literatur (Martínez 2016), das Theater (Simulacrum-Theorie), den Film (z.B. Welche Wirklichkeit zeigt der Dokumentarfilm?), Computerspiele (Virtualität) und Sprachphilosophie zuhauf. Es ist daher die Aufgabe der Deutschdidaktik, das Aufkommen generativer KI und die daraus entstehenden epistemologischen Herausforderungen theoretisch-konzeptionell zu begleiten und konkrete Perspektiven aufzuzeigen, wie eine Auseinandersetzung im Unterricht stattfinden kann.

### **Literatur**

- Birkner, Thomas; Gailberger, Steffen; Thummes, Kerstin (2018): 'Fake News' im Deutschunterricht. Manipulationsversuchen auf Facebook & Co. produktionsorientiert auf die Schliche kommen. In: Steffen Gailberger und Frauke Wietzke (Hg.): *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 61–90.
- Frankfurt, Harry G. (2009): *On Bullshit*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Leichtfried, Matthias; Urban, Johanna (2021): Fake News und Falschinformationen als Thema im Deutschunterricht. Fachdidaktische Reflexionen anhand eines schulischen Forschungsprojekts. In: Stefan Krammer, Matthias Leichtfried und Markus Pissarek (Hg.): *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung*. Innsbruck: Studien Verlag (ide-extra, 23), S. 67–83.
- Martínez, Matías (2016): Grenzgänger und Grauzonen zwischen fiktionalen und faktualen Texten. In: *Der Deutschunterricht* 68 (4).
- OpenAI (2022): *Introducing ChatGPT*. OpenAI. Online verfügbar unter <https://openai.com/blog/chatgpt>, zuletzt aktualisiert am 25.05.2023, zuletzt geprüft am 25.05.2023.
- Philipp, Maik (2021): Digitalitätsbasierte Transformationen des Lesens: auf dem Weg zum epistemisch wachsamem Lesen. In: Christian Maurer, Karsten Rincke und Michael Hemmer (Hg.): *Fachliche Bildung und digitale Transformation - Fachdidaktische Forschung und Diskurse*. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik. Regensburg: Universität, S. 107–110.

## **2.5 Marco Magirius, Daniel Scherf (PH Heidelberg): Interpretieren mit ChatGPT – Chancen und Herausforderungen von KI-Tools im Lehramtsstudium Deutsch.**

KI-Tools, insbesondere ChatGPT, sind innerhalb kürzester Zeit zu reich genutzten Hilfsmitteln des alltäglichen und professionellen Lebens vieler Menschen geworden. Jüngst erschien Googles Bard, der erahnen lässt, wohin die Entwicklung zeitnah gehen wird: Nutzen wir im Alltag bisher noch die Google-Suche, um schnell an Informationen zu gelangen, werden sich ChatGPT sowie Konkurrenzprodukte zu vermeintlich allwissenden Begleitern entwickeln, die uns bei verschiedensten Aufgaben unterstützen. Zu diesen Aufgaben gehört auch die Textuntersuchung und -produktion, weshalb angehende Deutschlehrer:innen auf die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen vorbereitet werden sollten.

Darauf zielt unsere Studie zum Interpretieren lyrischer Texte (und Kurzprosa) unter Nutzung von KI-Tools. Die Studie war dreischrittig angelegt. In einem ersten Schritt haben wir Studierende aus vier Seminaren der PH Heidelberg gebeten, literarische Texte, die häufig im Unterricht Verwendung finden, skizzenhaft zu interpretieren und deren Potentiale für das literarische Lernen einzuschätzen. Anschließend bekamen sie die gleiche Aufgabe noch einmal – jedoch durften sie nun Chatbots wie ChatGPT zu Rate ziehen. In einem dritten Schritt diskutierten wir mit den Studierenden über Chancen und Risiken, die mit der Nutzung von künstlicher Intelligenz verbunden sind. Diese Diskussionen wurden aufgezeichnet. Bei der kategorialen Auswertung der Daten zeigt sich, dass Chatbots Studierenden helfen können, verschiedene

Deutungsansätze zu generieren und Ideen für Lernziele zu erlangen. Jedoch schöpfen Studierende ohne Anleitung das Potenzial von Chatbots für dialogische Interaktion nicht annähernd aus. Viele übernehmen darüber hinaus Lernziele und Deutungen der KI unkritisch. In einigen Fällen fallen sie sogar hinter ihr Erstverstehen der Texte zurück.

Die Resultate unserer Studie legen nahe, dass sich problematische Umgangsweisen mit Chatbots häufen, wenn der literarische Text bereits bei der Beschäftigung im Erstzugang – ohne KI – Verstehensprobleme verursacht. Problematische Umgangsweisen können somit eher auf Unsicherheiten im Umgang mit Literatur als auf Probleme bei der KI-/Webkommunikation zurückzuführen sein. Das legen auch unsere Plenumsdiskussionen nahe. Zudem wird in diesen deutlich, dass sich Studierende sensibel für den Umgang mit Internetquellen/Chatbots zeigen. Sie sind jedoch (noch) nicht hinreichend über das Problem der „Datenhalluzinationen“ (Buchholtz et al., 2023) und der Funktionsweise von ChatGPT als Wörterwürfel (Bommasani et al., 2021, Weßels, 2023) informiert. Studierende benötigen folglich angemessene Anleitung und passenden Support (Steinmetz 2020) in der Ausbildung für die Nutzung von Chatbots, um Matthäus-Effekte zu vermeiden.

#### Literatur

- Bommasani, R. et al. (2021). „On the Opportunities and Risks of Foundation Models“. In: ArXiv. url: <https://crfm.stanford.edu/assets/report.pdf>
- Buchholtz, N. et al., (2023). „Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten für die Mathematikdidaktik durch generative KI-Sprachmodelle“. In: GDM – Mitteilungen 114, S. 19–26.
- Steinmetz, M. (2020). Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung. Wiesbaden: VS Springer.
- Weßels, D (2023). „Meilenstein der KI-Entwicklung? Der Chatbot ChatGPT“. In: Forschung & Lehre 1.23, S. 26–27.

## 2.6 Anna Heiden (Universität Kassel): Das vierte Rad am Wagen? Künstliche Intelligenz und (Hoch-)Schuldidaktik.

Ob Themenzentrierte Interaktion (TZI) (vgl. Cohn, 1975) oder didaktisches Dreieck (vgl. Jank / Meyer, 2002): Übereinstimmung besteht darin, dass Unterricht immer eine Wechselwirkung zwischen drei Akteur\*innen konstituiert; einem Lernstoff, einer Lehrperson und den Lernenden. Postuliert Cohn (1975), dass dieses Verhältnis in Bezug zu einem äußeren Rahmen (*Globe*) steht, bleibt die Berücksichtigung aktueller Diskurse – vor allem der Digitalität – im didaktischen Dreieck, das bis heute „fast ubiquitär benutzt wird“ (Herzog, 2010: 160), außenvor. Es ist fraglich, ob diese Sicht in Zeiten von Künstlicher Intelligenz und Chatbots wie ChatGPT noch zeitgemäß ist oder nicht einer Modernisierung bedarf, um einer Kultur *der* Digitalität (vgl. Stalder, 2016) gerecht zu werden. Der kritisch-konstruktive Umgang mit gefilterten und (kritisch zu betrachtenden) personalisierten Informationsausgaben durch Algorithmen sowie (*Critical Digital Literacy* (vgl. Darwin, 2017) bei der Nutzung von künstlicher Intelligenz ist dabei nicht nur in der Schule, sondern auch in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung von Bedeutung. In diesem Zusammenhang rücken Kompetenzen in den Vordergrund, die das zielführende Priming der Chatbots, die kritische Reflexion der generierten Inhalte (*epistemisch wachsame Lesen* (Philipp, 2021)) sowie deren Integration in

eigene wissenschaftliche Texte beinhalten. Besonders die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung sollte in dieser Debatte neu ausgerichtet werden, um die zunehmend dynamischen und von kritischer Reflexion geprägten Kompetenzanforderungen anzubahnen.

Ziel des Vortrags ist es, die sich verändernden Kompetenzanforderungen und Prüfungsformate an Hochschulen zu perspektivieren, wobei am „Integrativen Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung“ (Beißwenger et al., 2020) angeknüpft wird. Zudem wird von Relevanz sein, die konstatierten „nonhuman actors“ (Leander & Burriss 2020: 1273) aufzuzeigen und zu untersuchen, wie wissensbasierte künstliche Intelligenz zunehmend als Teil menschlicher Intelligenz Einzug in die Didaktik erhält. Dabei dienen Beispiele aus der Praxis als Fundament, um zu perspektivieren, wie die personalisierten Ausgaben zum einen als gewinnbringende Informationsquelle eingesetzt werden können, zum anderen wie diese in co-konstruktivistischen Austauschprozessen (vgl. Kullmann, Lütje-Klose und Textor, 2014: 97f.) vor der Folie stark individualisierter Informationsvermittlung zu hinterfragen sind.

Im Anschluss an den Vortrag wurde diskutiert, wodurch sich die Grenzen zwischen der realen (besser *analogen*) und der digitalen Welt kennzeichnen und ob diese klare Grenzziehung in Anlehnung an Stalder (2016) noch möglich ist. In diesem Zusammenhang wurde außerdem die Erweiterung des didaktischen Dreiecks (vgl. Jank / Meyer, 2002) besprochen. Im Fokus stand die terminologische Ausdifferenzierung des Terminus *Digitalität*, dessen Abgrenzung zu *Medien* und *Internet* für die weitere Arbeit mit dem Modell stärker zu forcieren ist: Handelt es sich um eine Erweiterung hin zu einem Viereck oder eine Entwicklung zum „Modell didaktischer Ebenen“ (eigener Begriff)?

#### Literatur

- Beißwenger, M. / Bulizek, B. / Gryl, I. / Schacht, F. (2020). Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. <https://doi.org/10.17185/duerpublico/73330>.
- Cohn, R. C. (1975). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett.
- Darvin, R. (2017). Language, Ideology, and Critical Digital Literacy. In: S. Thorne / S. May (Hrsg.): Language and Technology, Encyclopedia of Language and Education, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1>.
- Herzog, W. (2010). Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In: Bühler, P. / Bühler, T. / Osterwalder, F. (Hrsg.): Grenzen der Didaktik. Bern: Haupt, S. 157–184.
- Jank, W. / Meyer, H. (2002). Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Leander, K. M. / Burriss, S. K. (2020). Critical literacy for a posthuman world: When people read, and become, with machines. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1262–1276. <https://doi.org/10.1111/bjet.12924>.
- Kullmann, H. / Lütje-Klose, B. / Textor, A. (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, 1, 89–107.
- Philipp, M. (2021). Digitalitätsbasierte Transformationen des Lesens: auf dem Weg zum epistemisch wachsamem Lesen. In: Maurer, C. / Rincke, K. / Hemmer, M. (Hrsg.): Fachliche Bildung und digitale Transformation – Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Universität Regensburg, S. 107–110.
- Stalder, F. (2016). Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

### 3 Postersession

#### 3.1 Ana da Silva, Teresa Glaab (Uni Augsburg): ChatGPT als Ressource von Unterrichtsvorbereitung? Explorationen zu KI-basierten Outputs mit Blick auf language awareness.

Die digitale Bildungslandschaft verändert sich stetig durch neu verfügbare Lehr-/Lernressourcen, die immer öfter in unterrichtlichen Vorbereitungsprozessen von Lehrkräften zum Tragen kommen (z.B. Open Educational Resources, vgl. Fetsch / Maiwald 2019, oder Erklärvideos, vgl. Glaab / Maiwald 2021). Eine zentrale Rolle kommt hierbei den sich rasant entwickelnden KI-basierten Tools wie dem OpenAI-Chatbot ChatGPT zu (vgl. u.a. Kasneci et al. 2023).

Inwiefern ChatGPT die unterrichtliche Vorbereitungsarbeit von Lehrkräften erleichtern kann, wird derzeit rege u.a. auf *social media*-Kanälen diskutiert und durch die Bereitstellung von Praxisbeispielen und unterrichtlichen Einsatzversuchen dokumentiert. Ein häufig wiederkehrendes Argument lautet, dass die KI interessante Anregungen für die eigene Unterrichtsplanung generieren kann. So lässt man ChatGPT beispielsweise Sequenzpläne erstellen, Lernziele formulieren, Aufgaben mit unterschiedlichen Differenzierungsgraden entwerfen oder auch methodische Vorschläge machen (vgl. Gärtner 2023 und z.B. die Instagram-Posts der Konten *referendariat bestehen*, *schreibpilot official*, *projekt Klassentraum*). Beeindruckend ist vor allem die Geschwindigkeit der KI-erzeugten Ausgaben, die in zentraler Weise dazu beitragen kann, Lehrkräfte in ihrer Vorbereitungsarbeit zu entlasten. Gleichzeitig stellt sich aber die Frage, ob und – wenn ja – für welche didaktischen Entscheidungsprozesse ChatGPT tatsächlich tragfähige Beiträge zur Unterrichtsplanung liefern kann.

Für eine Annäherung an diesen Themenkomplex werden im Beitrag erste Explorationen zu ChatGPT-generierten Unterrichtsvorschlägen am Beispiel der Berücksichtigung aktueller mehrsprachigkeitsdidaktischer Aspekte vorgestellt. Die Bezugnahme auf ausgewählte theoretische Konstrukte wie z.B. das Konzept der language awareness (vgl. Glaab 2020; Luchtenberg 2010; James / Garret 1992) sowie ein exemplarischer Abgleich mit entsprechenden Ausführungen im Kompetenzbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ des Bayerischen LehrplanPLUS (vgl. ISB, LehrplanPLUS Gym 10 Deutsch) werden als Vergleichsfolie herangezogen. Erste Ergebnisse unserer qualitativen Korpusanalyse deuten darauf hin, dass mit ChatGPT in inhaltlicher Hinsicht durchaus plausibles Überblickswissen erzeugt werden kann. Auf der didaktischen Ebene der Sequenzaufteilung und Lernzielformulierung lassen sich ebenfalls weitgehend angemessene Ausgaben finden. Bei der Generierung konkreter Aufgaben und insbesondere bei der Bereitstellung einschlägiger Sprachbeispiele lässt sich jedoch erkennen, dass die Grenzen der KI-basierten Unterrichtsvorbereitung erreicht sind. Mit Blick auf die

Lehrkräfteprofessionalisierung wird deutlich, dass eine vertiefte Fokussierung des Zusammenhangs zwischen *prompt-Formulierung*, den daraus ableitbaren Chatbot-bezogenen *Formulierungskompetenzen* und der *Qualität* der von ChatGPT-erzeugten Outputs erforderlich ist.

#### Literatur

- Fetsch, Regina / Maiwald, Klaus (2019): Open Educational Resources für den Deutschunterricht aus Sicht der Fachdidaktik Deutsch. In: Matthes, Eva / Heiland, Thomas / von Proff, Alexandra (Hrsg.): Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER). Interdisziplinäre Perspektiven und Anregungen für die Lehramtsausbildung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69–80.
- Gärtner, Leon Noel (2023): ChatGPT – So nutzt du es als Lehrkraft. Online verfügbar unter: <https://www.lehrernews.de/blog-posts/chatgpt-so-nutzt-du-es-als-lehrkraft#nav> (Stand 24.05.2023).
- Glaab, Teresa (2020): Language Awareness. Erläuterungen zum Bedeutungsumfang des Begriffs im Kontext sprachsensiblen Arbeitens. In: Sprache im Fach. München, Eichstätt: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München, URL: [https://epub.ub.uni-muenchen.de/70223/1/Glaab\\_Language\\_Awareness.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/70223/1/Glaab_Language_Awareness.pdf) (Stand 24.05.2023).
- Glaab, Teresa / Maiwald, Klaus (2021): Erklärvideos und Deutschunterricht. In: Matthes, Eva / Heiland, Thomas / Siegel, Stefan (Hrsg.): Lehrvideos – Das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93–106.
- ISB-Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in Bayern (o.J.): LehrplanPLUS Gymnasium Fachlehrpläne 10 Deutsch. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/deutsch> (Stand 14.07.2023).
- James, Carl / Garrett, Peter (1992): Language Awareness in the Classroom. London / New York: Longman.
- Kasneji, Enkelejda / Sessler, Kathrin / Küchemann, Stefan / Bannert, Maria et al. (2023): ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. A Position Paper. Preprint-Version online verfügbar unter <https://edaxiv.org/5er8f/> (Stand: 13.02.2023).
- Konto „Projekt Klassentraum“ (2023): Unterrichtsplanung mit ChatGPT. Erste Ideen und Beispiele für den Deutschunterricht [Instagram-Post]. URL: [https://www.instagram.com/p/Cnbbz3UMXC-/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/Cnbbz3UMXC-/?img_index=1) (Stand 24.05.2023).
- Konto „Referendariat bestehen“ (2023): Tipps für Unterrichtsideen mit Chat GPT [Instagram-Post]. URL: [https://www.instagram.com/p/CnW7KNAIMha/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/CnW7KNAIMha/?img_index=1) (Stand 24.05.2023).
- Konto „Schreibpilot Official“ (2023): Mit ChatGPT Unterricht vorbereiten [Instagram-Post]. URL: <https://www.instagram.com/p/CnzkyFhsK0t/?igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D> (Stand 24.05.2023).
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2., korrigierte und überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 107–117.

### **3.2 Krisztina Kemény-Gombkötő (Uni Pécs, Ungarn): Förderung des schriftlichen Ausdrucks im DaF-Unterricht durch den Einsatz von ChatGPT: Fragen zum Umgang mit maschineller Sprachproduktion in der Lehrkräfteausbildung.**

Bei der Klassifikation von Medien im Unterricht lässt sich ChatGPT als internetbasiertes Sprachmodell in die Reihe der Tools einordnen. Die Einsatzmöglichkeiten von digitalen Werkzeugen sind fester Bestandteil der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Vor ihrem Einsatz stellt sich die Frage, ob sie einen Mehrwert gegenüber anderen Unterrichtsmedien bieten.

Die Entwicklung der Textkompetenz erfordert eine systematische Schulung des Schreibens, bei der das Schreiben als ein Prozess betrachtet wird. Während der Vermittlung der Schreibfertigkeit erleichtert die Lehrkraft den Schreibprozess für die SchülerInnen durch steuernde Vorgaben. Eine Herausforderung besteht darin, simultan alle Lerner individuell zu unterstützen. Für dieses Problem könnte ChatGPT durch sein Dialogsystem eine Lösung bieten (Pöler 2023). Die Verwendung

von komplexeren Befehlen, sog. Mega-Prompts, hilft dabei, die Ausgaben für die jeweilige Aufgabe zu optimieren (Blume 2023).

An der Universität Pécs in Ungarn wurden im Rahmen der Lehrveranstaltung „Fachdidaktik“ Mega-Prompts und verschiedene Prompts für die schriftliche Aufgabe (Leserbrief) des Deutschen Sprachdiploms (DSD I, GER A2/B1) erstellt. Das Ziel war, dass ChatGPT durch Vorgaben wie z.B. textsortenspezifische Redemittel, Wörter und Kollokationen die SchülerInnen während des Schreibprozesses individuell begleitet und Korrekturvorschläge gibt. Die Prompts wurden von StudentInnen während ihres Praktikums erfolgreich getestet. Der Einsatz von ChatGPT stieß sowohl bei den Lehramtsstudierenden als auch bei den DaF-SchülerInnen auf eine positive Resonanz, obwohl man gelegentlich damit konfrontiert wurde, dass trotz des einleitenden Mega-Prompts die gleichen Prompts nicht bei jedem Lernenden zur selben Ausgabe führten.

ChatGPT kann den Schreibprozess von SchülerInnen im DaF-Unterricht effektiv unterstützen. Der Mehrwert von ChatGPT im Vergleich zu anderen Unterrichtsmedien liegt in den personalisierten Rückmeldungen, die das selbstständige Lernen fördern. Im Gegensatz zur Lehrkraft ist der Chatbot in der Lage, jeden einzelnen Lerner in der Klasse während des gesamten Schreibprozesses zu begleiten. Aus diesem Grund sollten die Erstellung und Erprobung von Prompts in der Zukunft in die Methodik- und Didaktik-Seminare integriert werden.

#### Literatur

- Blume, Bob (25.03.2023): UNTERRICHT: ChatGPT als interaktiver Lernpartner. <https://bobblume.de/2023/03/25/unterricht-chatgpt-als-interaktiver-lernpartner/> (zul. am 24.07.2023)
- Pöler, Hauke (25.01.2023): Lernbegleitung mit ChatGPT Mega-Prompts? Erste Überlegungen zu KI als Writing-Tutor. <https://unterrichten.digital/2023/01/25/chatgpt-unterricht-feedback-mega-prompt/> (zul. am 24.07.2023)

### **3.3 Enrico Strathausen (LMU): ChatGPT in der psychosozialen textbasierten Online-Beratung: Analyse sprachlicher Muster und ihre Bedeutung für die Praxis.**

Die rasante Entwicklung von *Large Language Models* wie ChatGPT von OpenAI (Albrecht 2023) hat das Potenzial, die Praxis der textbasierten psychosozialen Online-Beratung grundlegend zu verändern. Am Beispiel von ChatGPT wird der Frage nachgegangen, inwieweit Künstliche Intelligenz (KI) derzeit in der Lage ist, professionelles Schreiben zu imitieren oder zu ersetzen. Es wird daher untersucht, wie sich die Qualität des Schreibstils in den ChatGPT-Varianten 3.5 und 4 im Vergleich zu Mailantworten von professionellen Online-Berater\*innen auf Erstanfragen Ratsuchender unterscheidet. Maßgebliches Ziel ist es, in der Anfangsphase der Mailberatung, durch eine gelingende Annäherung einen zum Dialog einladenden Kontakt zu gestalten, als Voraussetzung für eine tragfähige Beziehung für eine vertrauensvolle Beratung (Knatz/Dodier 2021, S. 114). Für die computergestützte Textanalyse wurde das Programm *Linguistic Inquiry and Word Count (DE-LIWC2015)* genutzt, um den Wortgebrauch anhand verschiedener basislinguistischer und

psychologischer Kategorien zu analysieren (Meyer et al. 2018). Dies erlaubt Einblicke in den Zusammenhang von Sprache und Persönlichkeit (Tausczik/Pennebaker 2010, Werani 2023). Als Auswertungsparameter wurden die zusammengefassten LIWC-Variablen *analytisches Denken, sozialer Status, Authentizität* und *Tonalität* verwendet (Meier et al. 2018). Eine multivariate Varianzanalyse der LIWC-Variablen der Mailantworten von N=190 Datensätze (Basis-Korpus und parallelisierter KI-Korpus) ergab statistisch signifikante Unterschiede ( $p < 0,05$ ) im Wortgebrauch bei beiden ChatGPT-Varianten im Vergleich zu den professionellen Online-Berater\*innen. ChatGPT zeigt im Vergleich zu Online-Berater\*innen *weniger Authentizität*, einen *höheren affektiven Ausdruck* und *sozialen Status*. Außerdem werden *weniger dialogfördernde Fragen, informelle* sowie *vorläufige Ausdrücke* genutzt, die für einen Beziehungsaufbau als Wirkfaktor in der Online-Beratung entscheidend sind. Es werden mehr Ratschläge erteilt, statt beraten. *Empathie, Positive Wertschätzung* und *Echtheit* nach Rogers (1942) sind nicht nur Basisfaktoren für eine gelingende Beratungsbeziehung, sondern auch des Menschseins (Wälte/Borg-Laufs 2018, Engels/Hintenberger 2023). Die Antwortmuster der KI erweisen sich außerdem als sprachlich inkonsistent und weniger differenziert. Für den unterstützenden Einsatz eines KI-basierten Schreibwerkzeugs, zudem bei einer hochdynamischen Entwicklung wie bei ChatGPT, sind folglich eine hohe medienspezifische Sprachkompetenz und eine kritische Reflexion als Online-Berater\*in erforderlich.

#### Literatur

- Albrecht, S. (2023): ChatGPT und andere Computermodelle zur Sprachverarbeitung – Grundlagen, Anwendungspotentiale und mögliche Auswirkungen. TAB-Hintergrundpapier Nr. 26, Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag, Zugriff am 25.04.2023, unter: <https://publikationen.bibliothek.kit.edu/1000158070>.
- Engels, S.; Hintenberger, G. (2023): Interaktionsorientierte Versprachlichungsstrategien in der schriftbasierten Onlineberatung. e-beratungsjournal.net, 19. Jahrgang (2023) Heft 1, Artikel 1, Zugriff am 09.07.23, unter: [https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2023/04/engels\\_hintenberger.pdf](https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2023/04/engels_hintenberger.pdf), DOI: <https://doi.org/10.48341/wc9v-d249>.
- Knatz, B.; Dodier, B. (2021): Mailen, chatten, zoomen: Digitale Beratungsformen in der Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meier, T.; Boyd, R.L.; Pennebaker, J.W.; Mehl, M.R.; Martin, M.; Wolf, M.; Horn, A.B. (2018): LIWC auf Deutsch: The Development, Psychometrics, and Introduction of DE-LIWC2015, Zugriff am 09.07.23, unter: <https://osf.io/tfqzc/>.
- Tausczik, Y.R.; Pennebaker, J. W. (2010): The Psychological Meaning of Words: LIWC and Computerized Text Analysis Methods. *Journal of Language and Social Psychology*, 29 (1), 24–54.
- Wälte, D.; Borg-Laufs M. (2018, Hrsg.): *Psychosoziale Beratung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Werani, A. (2023): *Sprache und Identität: eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.