

PHILIPPE WAMPFLER

Literarisches Schreiben in der Schule – mit (und ohne?) KI

Abstract

Der Beitrag untersucht den Einsatz von KI-Tools im literarischen Schreibunterricht und präsentiert einen methodischen Ansatz, der die kreative Textproduktion, die formale Gestaltung sowie die Entwicklung einer individuellen literarischen Stimme fördert. Durch klar strukturierte Leitfragen und reflexive Phasen werden die Lernenden angeleitet, den Einsatz digitaler Werkzeuge kritisch zu hinterfragen und eigene sprachliche Entscheidungen zu treffen. So wird der Schreibprozess in seinen emotionalen, handwerklichen und sozialen Dimensionen gestärkt und an die Anforderungen der digitalen Transformation angepasst.

1 | Einleitung: Eine dichtende KI

„Eine neue Studie hat nun gezeigt: Auch Lyrik beherrscht die KI mittlerweile besser als wir Menschen“ (Braun/Kraft 2024). Dieser Satz aus der aktuellen Berichterstattung über die Fortschritte der KI ist symptomatisch für die Bewertung der Möglichkeiten, welche durch die einfache Zugänglichkeit und die schnelle Weiterentwicklung automatisierter Sprachmodelle aufgekommen sind. Ihre Produkte werden mit menschlichen Leistungen verglichen, fast in allen Berufen, insbesondere in der Medizin und in der Rechtsprechung. Im Zentrum dieser Gegenüberstellung steht das Verfassen von Texten. Gerade die Produktion von Texten ist eine Kernfunktion von ChatGPT, dem ersten Tool, das eine breite Rezeption von KI-Werkzeugen ermöglicht hat.

KI-Verfahren können scheinbar eine ganze Palette von Texten in besserer Qualität herstellen, als es die meisten Menschen können – eigentlich handelt es sich aber um Menschen, die unter Zugriff auf entsprechende Hilfsmittel Texte generieren. Das betrifft, so zeigt es die eingangs zitierte Studie von Braun und Kraft, offenbar auch Lyrik. Die beiden Forscher Porter und Machery haben Leser:innen ohne spezifische Expertise zunächst gebeten, Gedichte zu unterscheiden, die KI bzw. Menschen geschrieben haben. Danach haben sie die Proband:innen gebeten, die Qualität der Gedichte zu beurteilen. Aus beiden Befragungen ließ sich eine Erklärung ableiten:

Our findings suggest that participants employed shared yet flawed heuristics to differentiate AI from human poetry: the simplicity of AI-generated poems may be easier for non-experts to understand, leading them to prefer AI-generated poetry and misinterpret the complexity of human poems as incoherence generated by AI. (Porter/Machery 2024, 1)¹

Diese Erwartung an Lyrik korrespondiert mit einem Rezeptionsmodus von Gedichten, der in schulischen Lernprozessen gefördert wird. Der Literaturwissenschaftler Franzen beschreibt ihn in *Wut und Wertung* wie folgt:

Es wird also ein Modus der Lektüre erzeugt, der komplett eigenen Gesetzen folgt, die mit der Wirkungsabsicht der Texte kaum noch etwas zu tun haben. Stattdessen geht es darum, Regeln, die man einstudiert hat, zu befolgen, Muster, die man auswendig gelernt hat, in kurzer Zeit in einem Text wiederzufinden. Nun gehört es zur Selbsterzählung der modernistischen Kunst, dass starre Regeln im Verlauf der Kulturgeschichte mutig gebrochen wurden. [...] Keinen Reim und kein Metrum zu haben gehört in der Gegenwartslyrik des Hochkultursegments zu den etablierten Konventionen. Für die Schüler:innen wird das Provokationspotential modernistischer Revolutionen allerdings reaktiviert, denn die Art und Weise, wie Gedichte ihnen präsentiert wurden, macht diese Gedichte automatisch zu Zeugnissen einer Regelpoetik, gegen die sich die moderne Lyrik ja eigentlich zur Wehr setzen wollte. (Franzen 2024, 229)

Wenn also Laien KI-Gedichte den von Menschen produzierten vorziehen, dann entspricht das einer Lesehaltung von Schüler:innen, welche in lyrischen Texten erlernte Muster suchen. Sowohl in Bezug auf KI als auch in Bezug auf schulische Bearbeitung von Lyrik unterlaufen professionelle Autor:innen häufig die vorherrschenden Erwartungen. Oder anders formuliert: Leser:innen ohne spezifische literarische Ausbildung schätzen die Einhaltung von Regeln und die handwerkliche Gestaltung sprachlicher Texte als wichtiger ein als kreativere Einsatzmöglichkeiten von Sprache.

2 | Formale Gestaltung literarischer Texte mit KI

Diese Beobachtung zur Rezeption von literarischen Texten kann auf ihre Produktion übertragen werden: Gilt es, vorgegebene Muster zu reproduzieren, so können KI-Tools rein aufgrund ihrer Funktionsweise das nicht nur deutlich besser als ungeübte Schreiber:innen, sie sind auch viel schneller. Abbildung 1 zeigt am Beispiel einer etablierten Gedichtform, wie ein mögliches Ergebnis aussieht, das nicht mit weiteren Verfeinerungen ausgestattet wurde.

¹ Unsere Untersuchungen legen nahe, dass die Teilnehmenden gemeinsame, aber fehleranfällige Verfahren eingesetzt haben, um KI- von menschlicher Lyrik zu unterscheiden: die Einfachheit der KI-Gedichte dürfte dazu geführt haben, dass diese für Laien einfacher zu verstehen waren. Das hat dazu geführt, dass sie KI-Gedichte menschlichen vorziehen und die Komplexität menschengemachter Gedichte als durch KI hervorgebrachte Inkohärenz missverstehen.
[Übersetzung: Philippe Wampfler]

Schreibe bitte ein Sonett zum Thema Herbst und Vergänglichkeit, das ein klares Reimschema aufweist. Das Sonett sollte originell sein und Helvetismen aufweisen.

Sonett: Herbstes Ruhm und Endlichkeit

Im Nebelhauch erglänzt des Waldes Kleid,
goldrote Blätter streben sanft zu Boden,
die Äste recken sich in stummen Moden,
der Sommer flieht, zurück bleibt Einsamkeit.

Am Himmel zügelt graues Wolkenkleid,
im Winde tanzt das Laub in wirren Ronden,
die Kühe kehren heim, der Alp entbunden,
die Zeit verrinnt – der Winter steht bereit.

Doch schau, im Sterben birgt sich neues Leben,
aus welchem Laub erwächst einst frisches Grün,
das Rad der Zeit, es bleibt doch ewig stehen.

Im Herbst ruht Kraft, ein leises Untergeben,
kein Ende je, nur Wandel stets erblühn –
ein Zyklus, den wir sterblich nie verstehen.

Abbildung 1: Sonett von ChatGPT, Modell 4o, November 2024

ChatGPT liefert ein Sonett, das viele formale Anforderungen erfüllt (aber weder besonders originell ist noch Helvetismen aufweist – ChatGPT interpretiert diese Aufforderung sehr wahrscheinlich dahingehend, inhaltliche Bezüge zu Schweizer Stereotypen herzustellen).

In ihrer Synopse zu den *Potentialen und Risiken von KI-Tools für literarisches Lesen und Schreiben* analysieren Führer und Gerjets zunächst die Möglichkeiten, die KI-Tools für die Erschließung literarischer Texte bereithalten, um davon ausgehend zu diskutieren, welche Effekte sie in Bezug auf die Schreibdidaktik hervorbringen. Schon allein diese Abfolge der Untersuchung verdeutlicht, dass die Wahrnehmung literarischer Ästhetik und die in der Entwicklung einer zeitgemäßen Schreibdidaktik relevanten Aspekte rund um literarisches Schreiben eng verbunden sind. Die hier einleitend formulierten Einsichten zur Wahrnehmung und Produktion von KI-Texten in Bezug auf die Regelmäßigkeit literarischer Texte lassen sich in die Überlegungen von Führer und Gerjets integrieren, schreiben diese doch, dass es auch um „eine Modifizierung und im besten Fall Optimierung menschlicher Rezeption“ gehe (Führer/Gerjets 2024, 6). Sobald Schüler:innen in Kontexten (literarisch) schreiben, in denen sie auch auf KI-Chatbots zugreifen könnten, ist auch ihr Schreibprozess von den veränderten Rezeptionsbedingungen betroffen.

Wer das Sonett aus Abbildung 1 ohne Hilfsmittel generieren müsste, muss handwerkliche Spracharbeit leisten, die sich mit Rechenschritten vergleichen lässt. Reime suchen, aus Wörtern metrische Verse machen und ein Thema in eine vorgegebene Struktur einfügen sind Prozesse, welche teilweise denen entsprechen, die bei manueller Buchhaltung zu erledigen sind. Sobald dafür Hilfsmittel wie Taschenrechner, Tabellenkalkulation oder Buchhaltungssoftware zur Verfügung stehen, wird die menschliche Arbeit ohne die Nutzung dieser Hilfsmittel mit derjenigen verglichen, bei der die entsprechenden Werkzeuge eingesetzt werden können. Der Vergleich zeigt aber, dass die rein technische/handwerkliche Arbeit beim Verfassen eines Gedichts nicht der entscheidende Punkt ist, während Buchhaltung sich darin erschöpft. Das anfallende Handwerk ist eine Konsequenz aus bestimmten ästhetischen Entscheidungen, die anders legitimiert werden. Die aus literarischer Sicht entscheidende Frage bei Sonetten ist nicht, dass sie

technisch/formal funktionieren, sondern was Künstler:innen damit ausdrücken, welche Bedeutungen sie miteinander ins Spiel bringen und was sie bei Leser:innen damit bewirken können.

Dieser Gedankengang ist schreibdidaktisch entscheidend. Erhielten Schüler:innen die Aufgabe, die in Abbildung 1 im Prompt steht, so würde all das, was Sonette künstlerisch bedeutsam macht, grundsätzlich wegfallen. Die Lernenden wären auf die Rolle von Handwerker:innen zurückgebunden. Aus dieser Position wäre es völlig naheliegend, die anfallenden Rechenschritte an eine Maschine zu delegieren, welche sie meist zuverlässig und effizient erledigt. Die Gegenposition vertreten die beiden Sprachdidaktikerinnen Aloatti und Montemaranò, die darauf hinweisen, wie wichtig die „Stimme“ der Schüler:innen ist, wenn KI-Tools zur Verfügung stehen (Aloatti/Montemaranò 2024, 52 f.) Im Kern meint Stimme das, was über das Handwerkliche hinausgeht. Gerade literarische Schreibprojekte müssen so angelegt sein, dass Jugendliche Wege erkennen, wie sie ihre Stimme entwickeln und stärken können (ähnlich argumentieren Lösener und Vellusig, wenn sie die authentische „literarische Erfahrung“ in den Mittelpunkt der Literaturdidaktik rücken (Lösener/Vellusig 2024, 18 ff.). Wenn sich Schreibarbeit in handwerklichen Aspekten wie formaler Korrektheit, Stil-Normen oder dem Erfüllen von Textsortenmerkmalen erschöpft, ist es nicht nur naheliegend, sondern eigentlich vernünftig, Texte mit KI-Werkzeugen zu generieren.

Führer und Gerjets formulieren diese Einsicht als Frage, wie „eine individuelle (und originale) Subjektwerdung unter Einbezug von KI-Tools im Literaturunterricht befördert werden“ kann (Führer/Gerjets 2024, 13). Dabei beziehen sie sich nicht nur auf die von KI produzierten Mustertexte, sondern zudem auch auf eine kritische Haltung gegenüber Formen von Bias, eine Auseinandersetzung mit Machtstrukturen oder ethisch-moralische Urteile.

Das sind wesentliche Ziele eines humanistischen Literaturunterrichts, die aber einen hohen idealistischen Anspruch haben, insbesondere dann, wenn man sich auf den produktionsorientierten Schreibunterricht bezieht. Nicht jede Schreibaufgabe führt zu einer Auseinandersetzung mit Machtfragen oder erfordert eine moralische Abwägung. Zielführender dürfte es sein, sich an den drei Schreibfunktionen in der Konzeption von Ossner (1995) zu orientieren. Literarisches Schreiben wirkt erstens *psychisch* auf Schreibende ein, die in der Formulierung von Dialogen, Erzählungen oder Gedichten ein Bewusstsein erhalten können, was sie zuvor implizit empfunden oder gedacht haben. Zweitens kann damit *sozial* eine Reaktion ausgelöst werden, Schreibende bringen ihr Publikum zum Lachen, verunsichern es oder lösen Widerspruch aus. Die dritte Schreibfunktion Ossners, die *kognitive*, dürfte beim Verfassen literarischer Texte im Hintergrund stehen: Nur selten geht es darum, Wissensbestände festzuhalten und das Gedächtnis zu entlasten. Mit Führer und Gerjets könnte als vierte Funktion eine *Entwicklungsfunktion* hinzugefügt werden: Schreibende fördern ihre Vorstellungskraft beim Verfassen literarischer Texte, fassen „Zutrauen in ihre sprachlichen und kreativen Fähigkeiten“ und lernen „konstruktiv zu kommunizieren“ (Führer/Gerjets 2024, 8).

Literarische Schreibaufgaben und die damit verbundenen Textsorten sollten also im Wesentlichen vier Anforderungen genügen:

- 1 | Schüler:innen könnten die formalen Kriterien grundsätzlich auch ohne Hilfsmittel erfüllen, es liegt keine grundsätzliche Überforderung vor.
- 2 | Die Bearbeitung der Aufgabe hilft Schüler:innen, Empfindungen oder Gedankengänge auszudrücken.
- 3 | Der literarische Text ist in eine soziale Kommunikationssituation eingebunden.
- 4 | Die literarische Textproduktion hilft Schüler:innen bei der Entwicklung von damit verbundenen Kompetenzen.

Diese Anforderungen können allgemein formuliert werden, sie gewinnen jedoch in einer medialen Umgebung, in der KI-Schreibtools verfügbar sind, an Bedeutung. Das wird leicht erkennbar, wenn man sich vorstellt, eine den genannten Anforderungen entsprechende Schreibaufgabe würde ausschließlich mit KI gelöst: Dann gibt es (1) keine formalen Erfordernisse, die den Einsatz rechtfertigen können. (2) simuliert man mit einem KI-Tool den Ausdruck von Empfindungen, welche die Schüler:innen selber viel besser kennen. (3) kommunizieren Schreibende mit einem Text, den sie mithilfe eines Werkzeugs verfasst haben, in dem sie sich nicht selbst

ausdrücken. Und (4) bringen sich die Schreibenden um die Möglichkeit, einen Lerneffekt zu erzielen oder eine Entwicklung zu durchlaufen.

3 | Erfahrungen und Schüler:innen-Reflexionen

Ein konkretes Beispiel aus dem Deutschunterricht soll zeigen, wie die vier Anforderungen in der Praxis aussehen und wie ein fokussierter und reflektierter Einsatz von KI-Werkzeugen im Unterricht gestaltet werden könnte. Das dürfte auch deshalb hilfreich sein, weil konkrete Untersuchungen zum KI-Einsatz im Kontext des literarischen Schreibens bisher eine Forschungslücke darstellen (Führer/Gerjets 2024, 7).

Seit der Verfügbarkeit von ChatGPT nutzen Schüler:innen im Unterricht des Autors KI-Tools für literarisches und nicht-literarisches Schreiben. Dabei folgt die Gestaltung des Unterrichts in der Regel der zentralen Einsicht, dass KI-Tools nur für einzelne Schritte im Schreibprozess eingesetzt werden dürfen und durch schreibdidaktische Maßnahmen verhindert werden muss, dass Lernende durch ihre Nutzung Prozessschritte überspringen (vgl. für eine ausführlichere Diskussion Wampfler 2024, 18). Gleichzeitig ist grundsätzlich jede Nutzung von KI-Tools mit einer Reflexion verbunden.

Im Rahmen einer Einheit zu Dialogen und Drehbüchern haben Gymnasiast:innen im 8. Schuljahr im Herbst 2024 folgende Aufgabe bearbeitet:

- 1 | Schreibt in Tandems handschriftlich einen Dialog. Es geht darin um den Streit von zwei Schwestern, die 14 und 15 sind. Der Konflikt geht davon aus, dass die jüngere Schwester etwas darf, was die ältere mit 14 noch nicht durfte. Die konkreten Details wurden von der Klasse spontan erarbeitet, ungefähr so, wie das bei Improvisationstheater-Aufführungen geschieht.
- 2 | Nutzt dann ein KI-Tool (ChatGPT in Version 4-mini, bereitgestellt über Fobizz-Tools) und verwendet einen sinnvollen Prompt, um einen ähnlichen Dialog zu erzeugen (dieselben Figuren, dasselbe Thema).
- 3 | Lest der Klasse die beiden Dialoge (oder Auszüge daraus) in verteilten Rollen vor, so dass alle darüber nachdenken können, welche Version von euch geschrieben wurde.

Die Aufgabe erfüllt alle im letzten Abschnitt entwickelten Anforderungen an literarische Schreibprozesse. Das Ratespiel kombinierte eine Reflexion über die Eigenheiten von KI-Texten mit einer sozialen Reaktion auf die eigene Wahrnehmung von familiären Konflikten. Für die Jugendlichen war es äußerst wichtig, einen realistischen Konflikt darzustellen, der mit den eigenen Werten und denen der anderen Jugendlichen in der Klasse vereinbar war. Die Schreibaufgabe führte zu regen Diskussionen, wann Eltern es erlauben sollten, dass Kinder alleine in die Stadt Zürich fahren dürfen, welche medialen Inhalte für welches Alter geeignet sind und wie der Umgang mit digitalen Geräten in Familien geregelt werden sollte. Weil der Auftrag in einen größeren Kontext eingebettet war, in dem es um das Schreiben von Drehbüchern geht, war auch deutlich, dass Kompetenzen rund um die Formulierung von unterhaltsamen authentischen Dialogen für die Schreibenden bedeutsam waren.

Die Wahl fiel auch deshalb auf Dialoge, weil es sich hier um eine Schwachstelle der KI handelt. Die Autorin und Literaturwissenschaftlerin Jenifer Becker hat darauf hingewiesen, dass literarische Texte von Chatbots „stark stereotypisiert“ sind und „insbesondere Dialoge“ meist „abstrakt und hölzern“ klingen (Becker 2024, 93). Diese Voraussetzung stellt sicher, dass die Schüler:innen nicht Texte generieren, die unter Zuhilfenahme von KI automatisch an Qualität gewinnen.

Handgeschrieben

Sophie: „WIESO DARFST DU SCHON BIS UM 12 Uhr RAUSGEHEN UND ICH NICHT?!“

Ella: „Ich weiss nicht, ich habe gefragt und da hat Mama ja gesagt...“

Sophie: „Wirklich???? Ich durfte erst mit 15 bis um 12 raus, mit 14 noch nicht, so ein Scheiiiiiiiiibe!“

Wieso?! Können Mama und Papa nicht einmal gerecht sein?!

„Wiieeoso, immer ich“

„WIESO IMMER ICH DIESE blöden, IMMER ICH, WARUMMMMMMM?!“

ChatGPT:

Sophie: Warum darfst du eigentlich schon mit 14 bis um 12 Uhr rausgehen? Das ist so unfair!

Ella: Ich weiß nicht, vielleicht weil ich verantwortungsbewusster bin?

Sophie: Verantwortungsbewusster? Du bist doch immer die Erste, die zu spät nach Hause kommt!

Ella: Hey, das ist nicht mein Fehler! Mama und Papa vertrauen mir einfach mehr.

Sophie: Das ist nicht fair! Ich bin auch alt genug, um bis 12 Uhr draußen zu sein!

Ella: Vielleicht musst du einfach nur mehr zeigen, dass du es kannst.

Sophie: Ich werde es ihnen beweisen!

Abbildung 2: Beispiel einer Arbeit von Schüler:innen

Der Klasse fiel es erstaunlich leicht, die KI-Texte zu erkennen, auch wenn die Tandems versucht haben, die Unterschiede möglichst zu verschleiern, indem sie zusätzliche Prompts eingefügt oder unverfängliche Ausschnitte gewählt haben. In der Reflexion nannten die Schüler:innen folgende Merkmale, anhand derer sie KI-Texte identifizieren konnten:

- Der Konflikt wird bei KI-Texten tendenziell aufgelöst und ins Positive gewendet. Bei den von den Schüler:innen geschriebenen Dialogen stand am Ende oft eine Art von Abbruch des Gesprächs.
- Die Schwestern agieren (zu) freundlich und konstruktiv, so wie das streitende Schwestern aus der Sicht der Jugendlichen nicht tun würden. Die Schüler:innen hingegen haben Figuren geschaffen, die einander provozieren, Schadenfreude empfinden und ins Leere laufen lassen.
- In den Argumenten, welche Figuren vorbringen, kommen Schlagwörter wie „Verantwortung“, „Vertrauen“, „Vernunft“ vor, welche für die Schüler:innen zu abstrakt sind, um sie in einer Konfliktsituation einzusetzen.
- Der KI fehlt Weltwissen darüber, was Schwestern voneinander wissen oder nicht wissen, wie in Familien Entscheide gefällt oder Geheimnisse bewahrt werden. Immer wieder verstoßen die narrativen Logiken der KI-Dialoge gegen entsprechende Erwartungen von Schüler:innen, teilweise ist den KI-Figuren auch nicht genügend bewusst, was die Dialogpartnerin wissen oder wahrnehmen kann. Letztlich ist die KI nicht so mit Erfahrungen und Wahrnehmungen verbunden, wie das die menschliche Kognition ist; sie ist nicht „grounded“ (oder genauer gesagt, nur „source grounded“, d. h., sie bezieht ihr Weltwissen aus einem festgelegten Set von Quellen, nicht direkt aus der Umwelt; vgl. Liu 2023, 1 f.).
- Die KI verwendete Formulierungen, die nicht zum Register von Jugendlichen in der Deutschschweiz passten. Insbesondere der Einsatz des Adjektivs „cool“ ist auffällig, weil die Schüler:innen der Klasse das Wort nicht mehr benutzen. Aber auch Wörter aus Jugendbüchern, die sich nicht mehr im aktiven Wortschatz der Jugendlichen befinden, sind oft deutliche Erkennungsmerkmale (etwa die Bezeichnung „ätzend“).
- Sobald die Dialoge im Dialekt gehalten sind oder eine dialektale Färbung annehmen, scheitert die KI an der Verschriftlichung lokaler Dialekte. Ein Filmdrehbuch, das in der Umgebung der Schule verfilmt würde, müsste Dialoge in Zürichdeutsch enthalten. Schüler:innen können diese mühelos produzieren, sie nutzen digitale Kommunikation

fast ausschließlich in ihrem Dialekt. KI-Tools wie ChatGPT können nur sehr rudimentäre und fehlerhafte Formen dialektaler Schriftlichkeit produzieren.

Führer und Gerjets halten fest, dass Schüler:innen im Umgang mit KI-Tools ein „hohes Maß an Metakognition“ mit prozeduralem Wissen kombinieren müssten (Führer/Gerjets 2024, 9 f.). Die Lernenden in der hier untersuchten Klasse entwickelten im angegebenen Setting selbständig entsprechende Strategien (da Deutschschweizer Gymnasien sehr selektiv sind, handelt es sich um tendenziell leistungsstarke Schüler:innen). So wiesen sie die KI an, den Streit eskalieren zu lassen, Jugendsprache einzusetzen oder bestimmte Wendungen und Argumente zu übernehmen. Teilweise stießen sie dabei an die Guardrails der Software, welche bestimmte Prompts zurückwies (das hat auch mit dem KI-Setup von Fobizz-Tools zu tun). Letztlich waren aber auch die Tandems mit nachträglich optimierten KI-Dialogen nicht imstande, die Klasse zu täuschen.

Die Erfahrung, die Kontrolle über die Dramaturgie zu verlieren, war für viele Schüler:innen so prägend, dass sie den Punkt in der Reflexion der Lerneinheit aufgegriffen haben. Ein Schüler schrieb: „Wenn man es mit ChatGPT macht, hat man fast keinen Einfluss auf die Geschichte.“ „Es kamen meist komische Texte raus, die mechanisch klangen“, stellte eine Schülerin fest. Ein Schüler hat in der Reflexion ChatGPT-Prompts genutzt, um zu zeigen, dass die Antworten von ChatGPT in jede Richtung gehen. Er betonte seine Entscheidungsautonomie, die ihm erlaubt, festzulegen „in welche Richtung es geht. Bei ChatGPT jedoch bin ich oft mit den ersten Ergebnissen nicht zufrieden und manchmal braucht ChatGPT auch sehr viele Prompts, um einen guten Dialog zu erstellen“.

Hier zeigt sich, dass die Nutzung von KI beim literarischen Schreiben eine Reihe von Kompetenzen erfordert. Die Schüler:innen müssen sowohl explorativ wie auch theoretisch ein Verständnis über die Funktionsweise von KI-Tools erwerben, damit sie in der Arbeit an literarischen Texten die Hoheit darüber gewinnen und das Werkzeug KI so einsetzen können, dass es sich nicht ihrer Kontrolle entzieht. Becker beschreibt das am Beispiel des Umgangs von Autor:innen mit dem Programm *Sudowrite* als ein „aktives Gegen-Schreiben“:

Lassen wir das System weitgehend autonom arbeiten, entstehen geschlossene Geschichten mit handlungsgetriebenen Plots, die sich in einer schematischen 3- oder 5-Akt-Struktur entfalten. Die im System angelegten Parameter können individuell bestückt werden, ebenso lassen sich bewusst Brüche einbauen, um die vorgegebene Struktur der Story-Engine-Geschichte subversiv zu unterlaufen, dies erfordert jedoch ein aktives Gegen-Schreiben. Je weniger eingegriffen wird, desto generischer ist der Output. (Becker 2024, 93)

4 | Neue Ziele beim literarischen Schreiben mit KI

Automatisiertes Schreiben ist in literaturdidaktischen Publikationen weder intensiv diskutiert noch empirisch beforscht worden. Dabei befinden sich die Grenzen zwischen menschlichem Schreiben und maschinelltem Schreiben schon seit Langem in Auflösung, insbesondere wenn man an die Bedeutung von Schreibprogrammen und Textvorschlägen für die sprachliche und literale Entwicklung der ‚born digital‘ jenseits des Unterrichts denkt. (Führer/Gerjets 2024, 7)

Diese Beobachtung hängt auf drei Arten mit der hohen Dynamik der digitalen Transformation zusammen: Erstens formt sie kulturelle Praktiken wie das (literarische) Schreiben fundamental um, so dass sich für den Deutschunterricht zunächst einmal die Frage stellt, wozu Schüler:innen überhaupt literarische Texte verfassen sollen und was die damit verbundenen Kompetenzen sind, die sie in einer Kultur der Digitalität benötigen. Zweitens verändern sich die eingesetzten Werkzeuge so schnell, dass jedes Forschungsvorhaben einen zum Zeitpunkt der Erkenntnisgewinnung bereits historischen Stand der Mediennutzung dokumentiert. Und drittens erhöht die zunehmende Komplexität der eingesetzten Werkzeuge auch die Komplexität der Schreibsettings, in denen Menschen diese Werkzeuge für einen ohnehin schon komplexen Vorgang nutzen. Darauf weisen Führer und Gerjets hin, wenn sie davon sprechen, die Grenzen zwischen maschinelltem und menschlichem Schreiben lösten sich zunehmend auf. Aber auch Forschungsarbeiten, die sich allein auf den Aspekt des Tastaturschreibens beziehen, zeigen das sehr deutlich (vgl. etwa Schüler et al. 2023).

Der hier beschrittene Weg, exemplarische Schreibprojekte zu planen und sie mit Schüler:innen sorgfältig auszuwerten und zu reflektieren, dürfte wirksam sein, um diesem Problem zu begegnen. Er erlaubt eine agile Planung von Unterricht, die aktuelle mediale Tendenzen berücksichtigen und sinnvolle Ziele für den Schreibunterricht festlegen kann. Dabei müssen keine endgültigen Antworten und Konzepte vorliegen, vielmehr können auch die Schüler:innen selber darüber nachdenken, welche Funktion literarisches Schreiben für sie hat. „Ich mag es, mit ChatGPT Dialoge zu schreiben, weil man mit KI viel ausprobieren kann und sehen kann, wie gut sie schon dem Menschen ähnelt, wenn man bestimmte Vorgaben gibt. Jugendsprache kann die KI aber noch nicht so gut, das können wir Jugendlichen besser“, schreibt ein Schüler in seiner Reflexion. Die Formulierung zeigt, dass das Schreiben von Prompts und der Vergleich literarischer Texte für diesen Jugendlichen eine Methode darstellt, um Vorstellungen über die Potentiale und Grenzen der KI-Technologie zu gewinnen. War einleitend die Rede davon, gerade die Produktion schriftlicher Texte sei eine Kernfunktion von LargeLanguageModel-KI-Tools, dann gilt auch umgekehrt, dass die literarische Arbeit mit KI und im Vergleich mit KI ein Weg darstellt, um Haltungen und Verständnisse zu dieser Technologie zu entwickeln. Eine besondere Herausforderung stellt dabei die Verbindung subjektiver und objektiver Merkmale literarischer Texte dar. In der didaktischen Analyse wurde deutlich, dass handwerklich-formale Aspekte literarischer Texte so viel einfacher von KI-Tools errechnet werden können, dass entsprechende Schreibaufgaben an Bedeutung eingebüßt haben, weil es so naheliegend ist, sie mit KI-Tools zu bearbeiten. Gleichzeitig sind literarische Texte mit intensiver formaler Gestaltung dennoch Ausdruck einer subjektiven Empfindung und Entscheidung – weshalb Menschen darüber streiten können, ob KI-Tools Literatur hervorbringen oder nicht. Ziethmann und Schlögl-Flierl bringen hier noch einen weiteren Aspekt in die Diskussion ein:

[D]ie vermeintliche Objektivität eines literarischen Haikus [wird] letztlich von den subjektiven Entscheidungen des Schreibenden geformt, sei es in der Wortwahl oder in der Betonung bestimmter Elemente. Ebenso ist Kreativität untrennbar mit Subjektivität verbunden, da sie aus individuellen Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen hervorgeht. Hier können KI-gestützte Textgeneratoren als gutes Beispiel dienen: Trotz des Anscheins von Objektivität sind diese KI-generierten Texte letztendlich menschlichen Ursprungs. Dieser Ursprung erstreckt sich nicht nur auf die Trainingsdaten, auf denen diese KI-Systeme basieren, sondern zieht sich auch durch den gesamten Trainingsprozess, in dem Menschen involviert sind. (Ziethmann/Schlögl-Flierl 2024, 111).

Die in diesem Aufsatz beschriebene Schreibaufgabe hat Schüler:innen direkt gezeigt, dass es von ihrer Seite subjektiver Entscheidungen braucht, wie sie KI-Tools einsetzen – sei es bei der Formulierung von Prompts, beim Umgang mit den Ergebnissen der Tools oder bei der Auswahl relevanter Passagen aus den KI-Texten. Wenn sie den Eindruck verspüren, die verwendeten Programme agierten quasi menschlich, dann beobachten sie wahrscheinlich, dass von Menschen geschriebene Texte maschinell so neu zusammengesetzt werden, dass eine Art schematischer Dialog aus einem Jugendbuch den in den Prompts formulierten Anforderungen entspricht. So führt auch das literarische Schreiben mit KI-Tools zurück auf Lektüreerfahrungen und ist in eine dreifache Dialektik eingebunden, weil es die Verschränkungen von literarischem Lesen und literarischem Schreiben, von menschlichen Entscheidungen und maschineller Automatisierung und von subjektivem Ausdruck und objektiver formaler Gestaltung von Texten vorführt. Schreibaufgaben, die den in diesem Aufsatz entwickelten Kriterien folgen, ermöglichen Schüler:innen eine gehaltvolle Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex.

5 | Literaturverzeichnis

- Aloatti, Sara / Montemarano, Filomena (2024): Es macht Klick. Künstliche Intelligenz bei schriftlichen Arbeiten clever nutzen. Bern: HEP.
- Becker, Jenifer (2024): Können Chatbots Romane schreiben? Der Einfluss von KI auf kreatives Schreiben und Erzählen. In: Schreiber, Gerhard / Ohly, Lukas (Hg.): KI:Text. Diskurse über KI-Textgeneratoren. Berlin: De Gruyter, S. 83–99.
- Braun, Anja / Kraft, Richard (2024): Neue Studie zeigt: KI generiert erstmals bessere Gedichte als Menschen. Online unter <https://www.swr.de/wissen/kuenstliche-intelligenz-ki-gedichte-100.html> (letzter Aufruf 02. Mai 2025).
- Franzen, Johannes (2024): Wut und Wertung. Warum wir über Geschmack streiten. Frankfurt am Main: Fischer.
- Führer, Carolin / Gerjets, Peter (2024): How to Understand & Write Literature with AI? Potentiale und Risiken von KI-Tools für literarisches Lesen und Schreiben. In: MiDU, 6, H. 1. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2024.1.3>
- Liu, Bing (2023): Grounding for Artificial Intelligence. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2312.09532>
- Lösener, Hans / Vellusig, Robert (2024): Literarische Erfahrung. Stuttgart: Reclam.
- Ossner, Jakob (1995): Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 29–50.
- Porter, Brian / Machery, Edouard (2024): AI-generated poetry is indistinguishable from human-written poetry and is rated more favorably. In: Sci Rep, 14, Art. 26133. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-76900-1>
- Schüler, Lisa / Lindauer, Nadja / Schroffenegger, Thomas (2024): Tastaturschreiblehrgänge – eine schreibdidaktische Leerstelle? In: MiDU, 5, H. 2, S. 1–23. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.11>
- Wampfler, Philippe (2024): Feedback und Schreibunterstützung durch Sprach-KI. In: Pädagogik, H. 3, S. 15–19.
- Ziethmann, Paula / Schlögl-Flierl, Kerstin (2024): Kreative KI. Eine technikphilosophische Exploration literarischer Möglichkeitsräume. In: Schreiber, Gerhard / Ohly, Lukas (Hg.): KI:Text. Diskurse über KI-Textgeneratoren. Berlin: De Gruyter, S. 101–113.

Philippe Wampfler

Universität Zürich

philippe.wampfler@ife.uzh.ch