



Jörn Brüggemann, Carina Ascherl & Laureen Okesson

Wie realistisch sind unsere Erwartungen an KI im Literaturunterricht?

Zur Professionalisierung von Deutschlehrkräften und Deutschdidaktik für einen digital souveränen Umgang mit generativer KI

1. Einleitung

Seit dem Aufkommen von *Large Language Models* (LLM) wie ChatGPT zeichnet sich ab, dass generative KI fachliches Lernen verändert. Allerdings sind die Konturen eines lernförderlichen KI-gestützten Fachunterrichts noch nicht absehbar. Zwar werden LLMs wie ChatGPT v. a. von Schüler:innen bereits stark genutzt. Allerdings existieren für die meisten fachlichen Lernbereiche noch keine *Intelligenten tutoriellen Systeme* (ITS), die zuverlässig domänenspezifisches Wissen (z. B. über Literatur) und über dessen Erwerb sowie über fachdidaktisch reflektierte Vermittlungsstrategien modellieren können. Deshalb ist beim gegenwärtigen Stand der technologischen Entwicklung und der fachdidaktischen Bildungsforschung noch nicht absehbar, ob generative KI zu einer tiefgreifenden Transformation Lehrens und Lernen führt oder eher zu einer „Anreicherung und kleinteiligen digitalen Umgestaltung bekannter Unterrichtspraktiken“ (Scheiter et al., 2025, S. 34). Trotzdem besteht bereits heute die Notwendigkeit, Anknüpfungspunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsorientiertes Bildungsprofil zu entwickeln, in dessen Rahmen Lehrkräfte auf Chancen und Risiken eines KI-gestützten Fachunterrichts vorbereitet werden. Ziel muss es sein, Lehrkräfte und Schüler:innen beim Erwerb von Dispositionen für einen fachlich und digital souveränen Umgang mit generativer KI zu unterstützen. Welche Schritte zur Beseitigung dieses Desiderats für die Professionalisierung von Deutschlehrkräften im Rahmen des Verbundforschungsprojekts DiSo-SGW unternommen werden, wird nachfolgend berichtet.¹

¹ Dieser Beitrag ist eine erweiterte Version der folgenden Publikation: Brüggemann, J., Ascherl, C. & Okesson, L. (2026). Digitale Souveränität im Umgang mit KI im Literaturunterricht – Herausforderungen, Chancen, Grenzen. In J. Brüggemann & V. Frederking (Hrsg.), *Digitale Souveränität als Ziel sprachlicher, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und ästhetischer Bildung. Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte im Fokus der DiSo- und DiäS-Forschungsverbände*. Band 1. Waxmann (Reihe: Formate fachdidaktischer Forschung; angenommen nach peer review). Im Zentrum dieses Beitrags steht die Förderung funktionaler und personaler Aspekte digitaler Souveränität durch die Lehrkräfte-Fortbildung „Digitale Souveränität im Umgang mit KI im Literaturunterricht“, die im Rahmen des Verbundforschungsprojekts „Digitale Souveränität als Ziel wegweisender Lehrer:innenbildung in den Sprachen,

2. Die digitale Transformation schulischen Lernens als Herausforderung für die Lehrkräftebildung

Die digitale Transformation unserer Gesellschaft wirkt sich auf die Schulfächer, ihre Gegenstände und Praktiken aus. Dabei spielen generative KI-Technologien, die Texte, Übersetzungen, Bilder, Videos oder Musik auf menschenähnlichem Niveau erzeugen (Albrecht, 2023, S. 19–26), eine besondere Rolle. Das prominenteste Beispiel dafür sind große Computermodelle zur Sprachverarbeitung (LLM), auf deren Basis Chatbots wie ChatGPT Dialoge mit Nutzer:innen simulieren, indem sie in Reaktion auf Spracheingaben (Prompts) die Wahrscheinlichkeit von Wortabfolgen kontextspezifisch berechnen. Weil bislang verfügbare GPTs auf einer allgemeinen, jedoch nicht domänenspezifischen Datenbasis ohne Kontrolle der Datenqualität trainiert wurden, sind sie zwar allgemein anwendbar, aber nicht spezifisch für fachliche Lehr-Lern-Prozesse konzipiert. Trotzdem wecken sie gerade für den Deutsch- und Literaturunterricht vielfältige Erwartungen (vgl. Kap. 4) aufgrund ihrer besonderen Leistungsfähigkeit bei der Verarbeitung, Erzeugung und Interpretation von Aufgaben bzw. Texten, die Unterstützung bei der Bewältigung zentraler Erwerbs- und Vermittlungsherausforderungen des Deutsch- und sogar des Literaturunterrichts verheißt. Diese Leistungsfähigkeit betrifft die Textproduktion – z. B. die Zusammenfassung vorgegebener Texte oder das (Weiter-)Schreiben literarischer Texte unterschiedlicher Genres inklusive der gezielten Veränderung von Stilen oder Sprechweisen (Albrecht, 2023, S. 36) –, aber auch die Textanalyse und -interpretation, wenn es gilt „einen Text auf die verwendeten Wortarten, eine vorherrschende Gefühlsstimmung, seine Verständlichkeit oder bestimmte Informationen hin zu untersuchen“ und dabei „den Kontext mehrdeutiger Wörter oder semantische Konzepte“ zu erfassen (Albrecht, 2023, S. 36). Da die besondere Stärke generativer KI darin liegt, „Aufgaben sinn- und intentionsgemäß interpretieren zu können“ (Albrecht, 2023, S. 38) und auf dieser Basis menschenähnliche Dialoge zu simulieren, verwundert es nicht, dass Chatbots wie ChatGPT bereits heute schulisches Lernen verändert haben, auch wenn spezifische Daten für den Deutsch- und Literaturunterricht noch nicht vorliegen. Folgt man der JIM-Studie, hat sich KI für Schüler:innen bereits „zu einem Alltagswerkzeug entwickelt, das vor allem im schulischen Kontext an Gewicht gewinnt“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2025, S. 63), ohne dass diesem veränderten Lernverhalten im Fachunterricht bereits hinreichend Rechnung getragen wird. Denn inzwischen „arbeitet die Hälfte der Jugendlichen mindestens mehrmals pro Woche mit ChatGPT“ und weitere 19% einmal pro Woche (mpfs, 2025, S. 61–62);² 74% geben „Hausaufgaben und Lernen als Anlass für die Nutzung von KI“ an (mpfs, 2025, S. 62). Dies scheint jedoch häufig außerhalb des Fachunterrichts zu erfolgen.

Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften in der digitalen Welt“ (DiSo-SGW) entwickelt, evaluiert und disseminiert wurde. DiSo-SGW wurde durch die Europäische Union – NextGenerationEU finanziert und durch das BMBFSFJ gefördert.

² Hinzu kommen weitere Jugendliche, die generative KI anderer Anbieter wie z. B. Google Gemini oder Meta AI nutzen.

Folgt man der Studie der Vodafone Stiftung (2024), berichten 38% der 14- bis 20-Jährigen, dass generative KI im Unterricht keine Rolle spielt; weitere 38% berichten, dass die Nutzung von einzelnen Lehrpersonen abhängt (mpfs, 2025, S. 9). Dem ‚Deutschen Schulbarometer‘ (Robert Bosch Stiftung, 2025, S. 33) zufolge nutzen lediglich 31% der Lehrkräfte KI-Tools mehr als einmal pro Monat – 24% dagegen „nie“, 31% „seltener als einmal im Monat“ und 14% „einmal im Monat“. Dementsprechend fühlen sich 62% der Lehrkräfte Umgang mit KI-Tools „sehr“ (41%) bzw. „eher unsicher“ (21%) (Robert Bosch Stiftung, 2025, S. 32). Diese Unterschiede im Nutzungsverhalten von Schüler:innen und Lehrkräften korrespondieren mit diskrepanten Bewertungen ihres Potenzials. Während 73% der Schüler:innen den Einsatz von KI in Schule „eindeutig“ (55%) bzw. „eher als Chance“ bewerten (Vodafone Stiftung, 2024, S. 7) und KI-generierten Informationen mehrheitlich vertrauen,³ erwarten Lehrkräfte überwiegend negative Folgen für die Ausbildung von fachübergreifenden Fähigkeiten, aber auch von Sprach- und Schreibkompetenzen, für deren Förderung der Deutschunterricht verantwortlich ist (Robert Bosch Stiftung, 2025, S. 35).

Diese Zahlen indizieren einen Mangel an KI-bezogenen Kenntnissen und Kompetenzen bei Lehrkräften sowie fachdidaktischen Förderbedarf. Dieser betrifft die Frage, wie Lehrkräfte Schüler:innen bei der Erweiterung digitaler Kenntnisse und Kompetenzen im Deutsch- und Literaturunterricht sinnvoll unterstützen können. Angesichts des Vertrauens vieler Schüler:innen gegenüber KI-generierten Anwendungen besteht die Notwendigkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit systemisch bedingten Halluzinationen (Rawte et al., 2023; Zhang et al., 2023) und Biases (Bajohr, 2024; Navigli et al., 2023) im Kontext fachlicher Fragestellungen, um ein erweitertes Verständnis der Operationsweise und Zuverlässigkeit von LLMs wie ChatGPT aufzubauen und Deskillings-Effekten⁴ entgegenzuwirken. Doch umfasst ein souveräner Umgang mit den Herausforderungen eines KI-gestützten Fachunterrichts mehr als die Erweiterung funktionaler Kenntnisse und Kompetenzen.

Darüber hinaus müssen Lehrkräfte lernen, Schüler:innen bei der Entwicklung einer selbst- und medienreflexiven Haltung im Umgang mit generativer KI zu unterstützen. Denn die Funktionsweise von LLMs birgt die Gefahr einer „subtilen Form der Informationssteuerung“ (SWK, 2024, S. 10) durch besagte Biases, aber auch durch intransparente (ggf. ideologisch motivierte) Kriterien der Erzeugung und Auswahl von Inhalten seitens der KI-Unternehmen, die sich in der Reproduktion von politischen, ethnischen, religiösen oder geschlechtsspezifischen Stereotypen und Vorurteilen manifestieren können (z. B. Bergener et al., 2023; Rozado, 2023). Vor diesem Hintergrund müssen Lehrkräfte lernen, Schüler:innen im fachlichen Kontext Angebote zur Auseinandersetzung mit der Frage nach einem selbstbestimmten Leben in der digital geprägten

³ 59% der 12- bis 15-Jährigen sowie der 18- bis 19-Jährigen sind davon überzeugt, dass man KI-generierten Informationen vertrauen kann, in der Altersgruppe der 16- bis 17-Jährigen sind es nur 52% (mpfs, 2025, S. 64).

⁴ D. i. der ungünstige Einfluss der Nutzung von LLMs auf den fachlichen Kompetenzerwerb durch die Delegation von Lernaufgaben an generative KI-Systeme.

Welt angesichts der eigenen Manipulierbarkeit durch KI-generierte Inhalte zu machen. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, ihnen die Gelegenheit zur Bewusstmachung und selbstreflexiven Verarbeitung von persönlichen Emotionen, Hoffnungen und Sehnsüchten zu eröffnen, die von Chatbots wie ChatGPT gezielt adressiert werden können. Denn die besondere Stärke generativer KI liegt mittlerweile darin, menschenähnliche Dialogfähigkeit zu simulieren, die in hohem Maße empathisch und verständnisvoll wirkt. Ursächlich dafür sind verbesserte Leistungen im Bereich der Erfassung und Adressierung von Emotionen: LLMs sind zunehmend in der Lage, emotionale Ausdrücke zu erzeugen, die gut mit menschlichen Emotionen übereinstimmen (Lomas et al., 2024). Im Bereich der Fähigkeit, die Emotionen anderer zu verstehen, „demonstrated [ChatGPT] significantly higher performance in all the test scales [...] compared with the performance of the general Population norms“ (Elyoseph et al., 2023, S. 4). Ebenso bemerkenswert ist das Abschneiden generativer KI bei leistungsorientierten Tests zur emotionalen Intelligenz: „LLMs (ChatGPT-4, ChatGPT-o1, Copilot 365, Claude 3.5 Haiku, DeepSeek V3, and Gemini 1.5 Flash) outperformed the average human scores on five different ability EI tests, with large effect sizes“ (Schlegel et al., 2025, S. 10). Auf dieser Basis können Chatbots emotionale Unterstützungsangebote generieren, die als empathischer bewertet wurden als menschliche – sogar im Vergleich mit den Angeboten erfahrener Krisenhelfer (Ovsyannikova et al., 2025). Das betrifft auch die Vermittlung von Verständnis, Bestätigung und Fürsorge, bedingt durch die Reaktionsgeschwindigkeit von Chatbots im Vergleich zu der menschlicher Gesprächspartner (Ovsyannikova et al., 2025, S. 8). Solche Anwendungen wurden zwar nicht für das schulische Lernen entwickelt. Trotzdem sind sie bildungsrelevant in personaler Hinsicht. Denn das Potenzial heutiger Chatbots, sich an emotionale Bedürfnisse von Usern zu adaptieren, birgt manipulatives Potenzial, das sich auf das Nutzungsverhalten auswirken und emotionale Abhängigkeit sowie Autonomieverlust zur Folge haben kann (Pentina et al., 2023; Shank et al., 2025). Damit sind personale Ziele der Förderung digitaler Souveränität im Umgang mit KI adressiert, die für Schüler:innen wie für Lehrkräfte gleichermaßen relevant sind. Darüber hinaus gibt es personale Aspekte digitaler Souveränität im Umgang mit KI, deren Förderung lehrkräftespezifisch ist: Diese betreffen bei Deutschlehrkräften die Überwindung einer – auch im internationalen Vergleich – stark ausgeprägten skeptischen Einstellung gegenüber digitalen Medien, die sich in der oben berichteten schwach ausgeprägten Nutzung und Vertrautheit spiegelt und die sich selbst durch den Distanzunterricht in der Covid-19-Zeit nicht wesentlich verändert hat, wie die DFG-GETDIME-Studie (Brüggemann & Frederking, 2022) gezeigt hat.

3. Anknüpfungspunkte zur Förderung digitaler Souveränität in der internationalen Bildungsforschung

Basis für die Entwicklung von Lehrkräftefortbildungen zur Förderung funktionaler und personaler Aspekte digitaler Souveränität von Deutschlehrkräften ist ein möglichst differenziertes Wissen über die spezifischen Stärken und Schwächen generativer KI im Kontext fachlicher Bildungsprozesse. Allerdings ist der Stand empirischen Wissens noch begrenzt. Zwar zeigen Meta-Analysen zur Wirksamkeit unterschiedlicher KI-Anwendungen „a statistically significant positive effect [of AI on students' academic performance], with a weighted average effect size of 0.924“ (Dong et al., 2025, S. 4), die auch durch Meta-Analysen zur Wirksamkeit von Chatbot-Systemen gestützt werden (Alemdag, 2023; Kuhail et al., 2023; Wu & You, 2024). Doch beziehen sich diese Studien „primär auf Chatbot-Systeme (z. B. chatbasierte ITS), welche bereits vor generativer KI wie z. B. ChatGPT verfügbar waren“ (Scheiter et al., 2025, S. 24). Damit ermöglichen sie keine Einschätzung der Lernwirksamkeit von Chatbots wie ChatGPT – zumal das deutsch- bzw. literaturdidaktische Potenzial von der Frage abhängt, wie gut LLMs wie ChatGPT (und andere in Bildungskontexten einsetzbare Chatbots⁵), die auf einer breiten unspezifischen Datenbasis trainiert wurden, tatsächlich fach- und domänenspezifische Leistungen erbringen können. Zwar korrespondiert deren Leistungsfähigkeit bei der Verarbeitung, Erzeugung und Interpretation von (Aufgaben-)Texten mit Erwerbs- und Vermittlungsherausforderungen des Deutsch- und Literaturunterrichts. Doch ist beim gegenwärtigem Forschungsstand nicht auszuschließen, dass die Qualität der Anwendungen sinkt, je spezialisierter bzw. fach- und domänenspezifischer Anforderungen formuliert werden (Yadlowsky et al., 2023). Derzeit existieren keine Studien zu der Frage, ob bzw. in welcher Hinsicht es – neben systemisch bedingten Limitationen wie Halluzinationen und Biases – auch fach- und domänenspezifische Limitationen gibt, die sich negativ auf die Qualität KI-generierter Anwendungen im Umgang mit Literatur im Deutschunterricht auswirken. Dasselbe gilt für die Frage, inwiefern sich etwaige domänenspezifischen Defizite durch die individuelle Konfiguration spezialisierter (Custom-)GPTs mittels System-Prompts limitieren lassen. Dabei wäre eine genaue Untersuchung solcher Limitationen und Konfigurationsmöglichkeiten wichtig, um das fachdidaktische Potenzial von Chatbots wie ChatGPT im Hinblick auf die Frage genauer einschätzen zu können, inwiefern fachliche Bildungsprozesse, die Lehrkräfte gemäß den KMK-Bildungsstandards und

⁵ Neben der Verwendung kostenpflichtiger Versionen generativer KI-Anwendungen von Anbieter wie Open AI, die durch die Konfiguration von Einstellungen eine DSGVO-konforme Nutzung sowie die Wahrung von Urheberschutzrechten bei der Dateneingabe ermöglichen (sollen), werden im schulischen Feld mittlerweile weitere DSGVO-kompatible generative KI-Systeme zugelassen, die die Nutzung von ChatGPT durch den Zugang über eine datenschutzkonforme Schnittstelle ermöglichen. Dazu zählen Systeme kommerzieller Anbieter wie *fobizz* oder *dieSchulApp*, aber zunehmend auch Individuelle Lösungen einzelner Bundesländer wie *ByLKI* (Bayerische Lehrkräfte KI), *emuKI* (zugänglich über den Bildungsserver Sachsen-Anhalt) oder der Chatbot *telli*, der von den 16 Bundesländern in Auftrag gegeben wurde und schrittweise eingeführt wird.

Lehrplänen fördern müssen, (überhaupt) sinnvoll im Umgang mit Chatbots wie ChatGPT gefördert werden können. Das schließt nicht aus, dass auch besagte Limitationen Anknüpfungspunkte zur Erweiterung fachlicher Kenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit generativer KI bergen; allerdings nur unter der Voraussetzung, dass Deutschlehrkräfte die fachliche und fachdidaktische Qualität generativer KI-Anwendungen beurteilen und daraus Konsequenzen für die Förderung eines souveränen Umgangs mit KI im Literaturunterricht ziehen können.⁶ Damit sind weitreichende Fragen angesprochen, die nur im Rahmen einer literaturdidaktischen Bildungsforschung beantwortet werden können (Brüggemann et al., 2026, S. 15).

4. Anknüpfungspunkte zur Förderung digitalen Souveränität in der Deutschdidaktik

Seit der kostenfreien Bereitstellung von ChatGPT im November 2022 werden Chancen, Grenzen und Herausforderungen des Einsatzes von generativer KI in allen Lernbereichen des Deutschunterrichts diskutiert (Fürstenberg & Müller, 2024; Krammer & Leichtfried, 2024).⁷ Zum Umgang mit KI im Literaturunterricht liegen bislang aber v. a. konzeptionelle Beiträge vor, die zeigen sollen, wie generative KI-Anwendungen, die allgemein nutzbar sind und nicht spezifisch für fachliche Lehr-Lern-Prozesse entwickelt wurden, sinnvoll zur Förderung literaturbezogener Interpretations- und Schreibfähigkeiten beitragen können. Im Bereich der literaturbezogenen Schreibkompetenzförderung entwickeln z. B. Kellermann, Führer und Gese (2024) Anknüpfungspunkte zur KI-gestützten Erweiterung (bildungs-)sprachlicher Register durch sprachliche Textprozeduren, die durch KI-generierte Materialien bereitgestellt werden. Magirius und Steinmetz (2025, S. 44) schlagen „Streitgespräche mit einer durch klare Prompts limitierten KI“ vor, die Schüler:innen helfen sollen, „eigene Argument für die literarische Erörterung zu finden.“ Im Bereich des kreativen Schreibens wurden exemplarische Schreibprojekte skizziert, die zeigen, wie generative KI-Anwendungen in ausgewählten Phasen des Schreibprozesses z. B. als Impulsgeber oder Feedbackgeber genutzt werden können, um Schüler:innen beim Verfassen von Instapoetry (Hesse & Helm, 2025), Fanfiction (Kepser, 2024), Dialogen und Drehbüchern (Wampfler, 2025) zu unterstützen. In diesem Bereich wird auch Potenzial zur Verknüpfung des fachlichen Kompetenzerwerbs

⁶ Es ist unklar, ob dies der Fall ist. Magirius und Scherf (2023, S. 410–412) berichten von Hinweisen auf Defizite von Studierenden bei der Beurteilung der fachlichen Qualität generativer KI-Anwendungen. Für Lehrkräfte fehlen belastbare Studien zu der Frage, in welchem Ausmaß „bei Lehrkräften mit unterschiedlichen Qualifikationsvoraussetzungen Förderbedarf besteht“ bei der „Beurteilung der fachlichen Korrektheit und Zuverlässigkeit von KI-generiertem Output“ (Brüggemann et al., 2026, S. 15).

⁷ Erörtert wird ihr Potenzial bei der Unterstützung von Schreiberwerbsprozessen (Fürstenberg & Müller, 2024; Steinhoff, 2025), beim Erwerb von Sprechreflexionskompetenzen und Sprachbewusstsein (Ballod, 2024), bei der Förderung von Rechtschreibkompetenzen (Sellmeijer & Simbeck, 2024), bei der (teil-)automatisierten Textbewertung durch Feedbacksysteme (Fürstenberg, 2025; Haverkamp et al., 2024; Rezat et al., 2025) sowie der Diagnostik und Förderung von Lesekompetenz (Helm & Hesse, 2025).

mit der Förderung einer selbst- und medienreflexiven Haltung identifiziert, das durch den Vergleich selbst geschriebener und KI-generierter Text(baustein)e genutzt werden kann. Angedeutet werden Impulse zur subjektiven, emotionalen und kognitiv-selbstreflexiven Aktivierung (Brüggemann & Frederking, 2025, S. 84–86) zur Bewusstmachung und selbstreflexiven Verarbeitung subjektiv bedeutsamer Emotionen, Werte und (ästhetischer) Erfahrungen (Wampfler, 2025, S. 8) sowie ethischer Aspekte der KI-Nutzung (z. B. Urheberrechtsfragen und KI-gestützte (Co-)Autorschaft; Kepser, 2024, S. 37; Wampfler, 2023, S. 7). Personale Angebote zur Selbstreflexion betreffen aber auch den Einfluss der KI-Nutzung auf Einstellungsmuster gegenüber fachlichen Gegenständen und Praktiken (Wampfler, 2023, S. 7).⁸

Die Vorschläge im Bereich der Förderung literaturbezogener Lese- und Interpretationsfähigkeiten sind dagegen bislang auf funktionale Aspekte fachlicher Bildung beschränkt. Zur Unterstützung leseschwacher Schüler:innen schlägt etwa Hörmann (2025) vor, generative KI zur Minimierung der Textschwierigkeit literarischer Texte zu nutzen in der Hoffnung, auf diese Weise das Text- und Wortverständnis schwacher Schüler:innen zu verbessern. Zur Förderung literaturbezogener Interpretationskompetenzen schlagen Lehndorf et al. (2025) vor, Perplexity und Claude Opus 3 zur Erzeugung von Interpretationshypothesen und zur Klärung von Deutungsfragen (im Umgang mit poetischer Metaphorik in Eichendorffs „Die zwei Gesellen“) zu nutzen, die zuvor im Rahmen dialogischer Lese- und Gesprächsprozesse ermittelt, aber nicht geklärt wurden. Magirius und Lösener (2024) empfehlen, Schüler:innen Dialoge mit einem GPT über Kafkas Erzählung „Ein altes Blatt“ führen zu lassen, um sie für die Unzuverlässigkeit der Erzählinstanz – eines Schusters – zu sensibilisieren, die häufig durch subjektive Projektionen der Lernenden aus dem Blick gerate. Während der Chatbot im Dialog in der Rolle des Schusters agiert, sollen die Schüler:innen notieren, „bei welchen Schilderungen der Schuster auf Nachfrage damit beginnt, seine Position zu relativieren“, wobei „[b]eharrliches Nachfragen“ zum Ziel führe (Magirius & Lösener, 2024, S. 401, 402). Die besondere Eignung des Chatbots bestehe dabei in der Fähigkeit zur Simulation einer „menschliche[n] Persönlichkeit“, die „neben einem eigenen Standpunkt auch über die Fähigkeit verfüge, „sich von Fakten beeindruckt zu lassen“ und „auf Basis des Wortlauts der Erzählung zu agieren“ (Magirius & Lösener, 2024, S. 403).

Dass die Nutzung von GPTs bei der Erschließung literarischer Texte „ein enormes didaktisches Potenzial birgt“ (Kellermann et al., 2024, S. 24), scheinen auch erste explorative Untersuchungen zu belegen (Führer & Nix, 2023; Nix & Führer, 2024). Die Befunde einer qualitativen Inhaltsanalyse der Interaktionen von N=17 volljährigen Oberstufenschüler:innen, die freiwillig jenseits des Pflichtunterrichts ChatGPT zur Erschließung von Kafkas „Vor dem Gesetz“ genutzt haben, deuten laut Nix und Führer (Führer & Nix, 2023, S. 4; Nix & Führer, 2024, S. 340) darauf hin, dass die Interaktion mit ChatGPT „auf allen Ebenen

⁸ „Wie beeinflusst die Nutzung von KI-Textgenerierung mein eigenes Schreiben, mein Lesen, meine Erwartungen an Texte? Wo bin ich versucht, Arbeit abzukürzen, wo schreibe ich weiterhin lieber selbst?“ (Wampfler, 2023, S. 7).

des kognitiven Lesevorgangs [...] Unterstützungspotenzial bietet“. Indem Schüler:innen „mit dem Chatbot über Bedeutungen auf der Wort-, Satz-, lokalen und globalen Textebene interagieren, Nachfragen zu Textstellen äußern, Deutungshypothesen diskutieren, eigene Sichtweisen auf den Text zur Disposition stellen sowie auf Antworten des Programms wiederum kommunikativ reagieren, wird neben der dargestellten Unterstützung auf der kognitiven Prozessebene vor allem die soziale Ebene von Lesekompetenz angesteuert.“ (Nix & Führer, 2024, S. 345). Zwar liefert diese Studie nicht nur aufgrund der Zufallsstichprobe noch keine belastbare Antwort auf die Frage, unter welchen Lernvoraussetzungen und Instruktionsbedingungen Schüler:innen generative KI ertragreich im Fachunterricht nutzen können.⁹ Dennoch ist der Eindruck verbreitet, generative KI als „kompetenten Tutor“, „Lesemodell“ (Führer & Gerjets, 2024, S. 4; Nix & Führer, 2024, S. 346) und „Quasi-Lehrkraft“ (Steinhoff, 2025, S. 94) nutzen zu können (Magirius & Lösener, 2024, S. 403; Magirius & Scherf, 2023, S. 410; Magirius et al., 2024, S. 19), um Schüler:innen zu helfen, subjektive Projektionen beim Interpretieren zu überwinden (Magirius & Lösener, 2024), literarisches Strategiewissen zu erweitern (Führer & Nix, 2023, S. 8; Nix & Führer 2024, S. 346) und eine literarische „Lesehaltung [...] einzuüben“ (Magirius & Steinmetz, 2025, S. 44). Dieser Eindruck ist jedoch sowohl hinsichtlich der Gegenstands- als auch der Lernerangemessenheit KI-generierter Anwendungen problematisch.

Die gegenstandsbezogene Annahme, dass generative KI wie ein „Meisterleser“ interpretiere, sofern man sie „durch geeignete Prompts an die Leine“ lege (Magirius & Steinmetz, 2025, S. 45), basiert auf einer Fehleinschätzung der Funktionsweise und Zuverlässigkeit generativer KI. Dasselbe gilt für die Annahme, dass sie sich in ‚Interpretationsgesprächen‘ zuverlässig „von Fakten beeindrucken“ lasse (Magirius & Lösener, 2024, S. 403), wie erste Studien verdeutlichen. So zeigt die Auswertung von 61 Lyrikanalysen von Susteck und Perder (2023), die mit ChatGPT 3.5 zu vier kanonischen Gedichten (Gryphius‘ „Tränen des Vaterlandes“, Eichendorffs „Sehnsucht“ und „Der verspätete Wanderer“, van Hoddiss‘ „Weltende“) im Hinblick auf schulisch relevante Analysekat­egorien durchgeführt wurde, trotz eines präzisen Eingangsprompts neben „teilweise beeindruckende[n], jedenfalls schulisch und speziell prüfungstechnisch wohl satisfaktionsfähige[n] Ergebnisse“ auch „häufige“ Defizite bei der Bestimmung von Formmerkmalen, Wortarten und sprachlichen sowie lautlichen Mitteln (Susteck & Perder, 2023, S. 11).¹⁰ Differenziertere Hinweise liefern zwei Experimentalstudien von Brüggemann et al. (2026) zu der Frage, wie zuverlässig unterschiedliche ChatGPT-Versionen (3.5 und 4o) mit spezifischen Konfigurationen auch im Wiederholungsfall identische Interpretationsaufgaben in fünf empirisch unterscheidbaren Verstehensdimensionen lösen. In

⁹ Siehe auch die deutlich ambivalenter Bewertung der Befunde durch Führer und Nix (2023, S. 16–17; 2024, S. 10–11), die den Eindruck einer besonderen Eignung zur Einübung einer literarischen „Lesehaltung“ (Magirius & Steinmetz, 2025, S. 44) unterlaufen.

¹⁰ Leider fehlt eine genauere Beschreibung der methodischen Herangehensweise und insbesondere der Bezugspunkte der Einschätzung der Quantität und graduellen Qualität der berichteten Defizite.

Experimentalstudie 1 (Brüggemann et al., 2026, S. 7–9) wurde die fachliche Korrektheit und die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse m. H. von 80 Testitems zu zwei lyrischen Texten untersucht, die im Rahmen von drei DFG-Projekten mit über 3000 Schüler:innen der Jahrgangsstufen 8 bis 10 systematisch hinsichtlich ihrer Validität und Reliabilität evaluiert worden sind (Frederking et al., 2016; Meier et al., 2017). Um die Reproduzierbarkeit zu testen, wurden alle Aufgaben von den GPT-Versionen jeweils fünfmal bearbeitet. Hier zeigen die Daten zwar insgesamt mit über 80% einen relativ hohen Anteil korrekter Lösungen, jedoch auch dimensionsspezifische Limitationen – insbesondere bei der Bewältigung semantischer und idiolektaler (formbezogener) Verstehensanforderungen, aber auch im Bereich der Rekonstruktion der emotionalen Rezeptionssteuerung literarischer Texte (Brüggemann et al., 2026, S. 9). Übertragen auf die schulische Notenskala handelt es sich hier um Teilleistungen, die allenfalls im ausreichenden Bereich liegen (Brüggemann et al., 2026). Bemerkenswert ist, dass die Items nicht durchgängig richtig oder falsch gelöst wurden, sodass nicht vorhersehbar ist, wann generative KI richtige oder falsche dimensionsspezifische Lösungen produziert (Brüggemann et al., 2026, S. 9). Das bestätigen auch die Befunde aus Experimentalstudie 2, in deren Rahmen sieben Deutschdidaktiker:innen zur Erschließung von Mascha Kalékos „Window-Shopping“ Interaktionen mit den o. g. Chatbots unter unterschiedlichen Konfigurationsbedingungen¹¹ auf der Basis identischer Prompts durchgeführt haben (Brüggemann et al., 2026, S. 10–14). Hier werden weitere Limitationen erkennbar, die z. B. die Halluzination von Textzitatens des (eingespeisten) Primärtextes, die Tilgung von interpretationsrelevanten Satzzeichen in Textzitatens, bei der Identifikation sprachlich-stilistischer, grammatikalischer und struktureller Auffälligkeiten und bei der korrekten Anwendung von Fachtermini. Alle von Brüggemann et al. (2026) berichtete Limitationen bzgl. der fachlichen Korrektheit treten auch bei den neuen ChatGPT-Versionen und anderen in Bildungskontexten einsetzbaren generativen KI-Anwendungen auf.¹² Diese Befunde lädiere das Bild einer generativen KI, die als „Meisterleser“ fungieren und zuverlässig „auf Basis des Wortlauts“ literarischer Texte agieren könne (Magirius & Lösener, 2024, S. 403). Zudem zeigen weitere Chatprotokolle, wie leicht bereits harmlose Rückfragen wie „Bist du sicher?“ (vgl. <https://t1p.de/15h9c>) GPTs zur umstandslosen Revision der Antworten verleiten. Damit wird der Eindruck relativiert, Chatbots könnten durch Ausgangsprompts scheinbar problemlos auf die konsequente Einnahme eines „eigenen Standpunkt[s]“ (Magirius & Lösener, 2024, S. 403) verpflichtet werden. Ursächlich für dieses Verhalten ist einerseits, dass textgenerative KI Antworten kontextsensitiv erzeugt, sodass Veränderungen im Prompt (wie eine Rückfrage, die Zweifel signalisiert) zu einer Variation der generierten Antwort führen (Laban et al., 2023). Andererseits resultiert das Verhalten aus ihrer systembedingten Tendenz zur affirmativen Adaption an (scheinbare) User-Erwartungen

¹¹ Deutlich wurde dabei auch, dass der Einbezug von Webrecherchefunktionen sich nachteilig auf die Zuverlässigkeit in fachlicher Hinsicht auswirkt (Brüggemann et al., 2026, S. 6).

¹² Dies zeigt sich in allen Experimenten, die im Rahmen der DiSo-Fortbildungen bis Februar 2026 fast wöchentlich mit (angehenden) Lehrkräften durchgeführt wurden.

zum Zweck der Nutzerbindung (vgl. Kap. 2), die als Sykophantie (Cheng et al., 2026) beschrieben wird, und die leicht mit der Fähigkeit zur Selbstkorrektur (Magirius & Lösener, 2024, S. 392) verwechselt werden kann.¹³ Insofern verdeutlichen diese Befunde die Notwendigkeit, Schüler:innen und (angehende) Lehrkräfte bei der Entwicklung einer selbst- und medienreflexiven Haltung auch im Umgang mit der Unzuverlässigkeit generativer KI in fachlichen Fragen zu unterstützen.¹⁴

Darüber hinaus geben die Befunde der Experimentalstudie 2 (Brüggemann et al., 2026, S. 12–14) Anlass zu der Annahme, dass die in den oben berichteten Unterrichtsvorschlägen manifestierte Hoffnung, GPTs als „kompetenten Tutor“, „Lesemodell“ (Führer & Gerjets, 2024, S. 4) oder „Quasi-Lehrkraft“ (Steinhoff, 2025, S. 94) nutzen zu können, auch unter dem Aspekt der Lernerangemessenheit unrealistisch ist. Diesen Eindruck stützen Befunde zur fehlenden Kohärenz bzw. Widersprüchlichkeit KI-erzeugter Inhalte, v. a. aber die Befunde zur Unkalkulierbarkeit des KI-generierten Outputs im Hinblick auf Umfang, Darstellungsform und sprachliche Anforderungen, was eine gezielte Adressierung von Schüler:innen mit unterschiedlich ausgeprägter Lesekompetenz erschwert. Genauso unkalkulierbar war die KI-gestützte Erzeugung von Supportangeboten für Schüler:innen mit Förderbedarf in spezifischen Kompetenzdimensionen literarischen Verstehens, insofern die Chatbots zumeist mehr respektive Unspezifischeres lieferten als gefordert (Brüggemann et al., 2026, S. 14).¹⁵ Experimentalstudie 2 zeigt, dass einfaches Prompt-Engineering, dessen Resultate in den o. g. Unterrichtsvorschlägen gezeigt wurden, für die Entwicklung passgenauer fachlicher Unterstützungsangebote nicht ausreicht. Sollen GPTs gezielt zur Erweiterung fachlicher Kompetenzen bei Schüler:innen mit unterschiedlichen fachlichen Lernvoraussetzungen beitragen, bedarf es der Konfiguration fachlich spezialisierter (Custom-)GPTs mittels konfigurativer Instruktionen und einer verlässlichen Wissensbasis, um die berichteten gegenstands- und lernerbezogenen Schwächen zu limitieren (Brüggemann et al., 2026; Ascherl, 2026). Damit ist ein Bedarf in der Aus- und

¹³ Vor diesem Hintergrund wäre noch einmal systematischer zu prüfen, ob im Unterrichtsvorschlag zur Erschließung eines unzuverlässigen Erzählers die Relativierung der Position des Chatbots nach „[b]eharrliche[m] Nachfragen“ (Magirius & Lösener, 2024, S. 402) tatsächlich ein Indikator für das fachliche Potenzial des Chatbots ist. Dasselbe gilt für die Frage, ob Chatbots wie ChatGPT bei Unterrichtsvorschlägen zur Förderung von Erörterungskompetenz tatsächlich ohne Systemkonfigurationen lediglich durch einen Ausgangsprompt auf die argumentative Verteidigung einer vorgegebenen Deutungsoption verpflichtet werden können, wie dies Magirius und Steinmetz (2025, S. 45) vorschlagen.

¹⁴ Dazu auch Lehndorf et al. (2025, S. 55): „Die Einsicht, dass selbst bei gutem Prompting die KI nicht zuverlässig angemessene Textdeutungen generiert und eine möglichst genaue Vorstellung vom gewünschten Output die Voraussetzung für den produktiven Einsatz von KI-Tools bleibt, ist für die Einübung in eine bewusste und kritische Haltung zur Nutzung von KI elementar.“

¹⁵ Siehe auch den Hinweis von Führer und Nix (2024, S. 67) auf „operative[] Inkongruenzen“ bzw. eine mangelnde Passung von Eingabeprompts und KI-Output in 29% der Fälle. Dieses Problem muss auch mit Blick auf schreibdidaktische Erwerbs- und Vermittlungsprozesse gelöst werden, wenn GPTs nicht als „Ghostwriter“, sondern als „Tutor“ oder gar „Writing Partner“ genutzt werden sollen (Steinhoff, 2025, S. 92–96).

Fortbildung von Lehrkräften benannt, der die *Förderung fachspezifischer digitaler Kompetenzen* betrifft. Dieser Bedarf und damit korrespondierende deutschdidaktische Entwicklungs- und Forschungsaufgaben¹⁶ spielen im Fachdiskurs bislang noch keine Rolle. Erste Ansätze zur Beseitigung dieses Desiderats wurden in DiSo-SGW unternommen.

5. Förderung digitaler Souveränität im Umgang mit KI im Literaturunterricht in DiSo und DiäS

Die Entwicklung von Fortbildungen zur Erweiterung digitaler Souveränität von Deutschlehrkräften im Umgang mit KI im Literaturunterricht in DiSo und DiäS orientiert sich am fachdidaktischen Modell digitaler Souveränität von Brüggemann und Frederking (2024; 2026), das Zieldimensionen und Förderschwerpunkte im Bereich der Lehrkräftebildung sichtbar macht. Kern dieses Modells ist die Grundunterscheidung von funktionalen und personalen Aspekten digitaler Souveränität, deren Förderung spezifischer Aktivierungstypen (Brüggemann & Frederking, 2025) bedarf. Mit Blick auf funktionale Aspekte digitaler Souveränität sollen Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, Schüler:innen fachlich und digital souverän in kognitiv-analytisch aktivierender Form bei der Erweiterung von Wissen, Kompetenzen und Metakognition in Bezug auf digitale Medien und Technologien sowie deren kompetenter Nutzung im Fachunterricht zu unterstützen. Personale Aspekte digitaler Souveränität betreffen die Fähigkeit von Lehrkräften, Schüler:innen im Rahmen subjektiver, emotionaler und kognitiv-selbstreflexiver Aktivierungsformen bei der Entwicklung einer selbst- und medienreflexiven Haltung unter Berücksichtigung a) ihrer Emotionen, Hoffnungen und Sehnsüchte, b) ethischer Herausforderungen, c) der eigenen Manipulierbarkeit und d) der Frage nach einem selbstbestimmten Leben im Umgang mit KI in der digitalen Welt zu unterstützen. Diese Grundunterscheidung funktionaler und personaler Aspekte digitaler Souveränität wird mit der Unterscheidung dreier Förderperspektiven kombiniert, um das Verhältnis von fachlichen und digitalen Förderschwerpunkten auszdifferenzieren. Diese betreffen die Fähigkeit, Schüler:innen bei der Erweiterung

1. digitaler Kompetenzen, Kenntnisse und Haltungen im Rahmen fachlicher Fragestellung zu fördern,
2. fachlicher Kompetenzen, Kenntnisse und Haltungen durch digitale Lehr-Lern-Arrangements zu fördern sowie
3. fachspezifischer digitaler Kompetenzen, Kenntnisse und Haltungen zu unterstützen, die im Zug der digitalen Transformation fachlicher Gegenstände, Praxen und Methoden relevant geworden sind.

¹⁶ Diese betreffen z. B. die Frage, wie fachdidaktisches Wissen über die Gestaltung kommunikativer Anforderungen in unterschiedlichen Lernbereichen des Deutschunterrichts für die Konfiguration von Custom-GPTs genutzt und wie gewährleistet werden kann, dass zielgerichtete Unterstützungsleistungen bei der Bewältigung dieser Anforderungen zuverlässig und lernförderlich erbracht werden. Sie betreffen aber auch die Frage, inwiefern Lehrkräfte in der Lage sind, die Limitationen von GPT in fachlicher und fachdidaktischer Hinsicht zu erkennen und daraus Konsequenzen für den Deutschunterricht zu ziehen (Brüggemann et al., 2026, S. 15).

Aus dieser Kombination ergeben sich sechs Dimensionen digitaler Souveränität (D1–D6, vgl. Tab. 1). Wie diese sechs Dimensionen in der Fortbildung „Digitale Souveränität im Umgang mit KI im Literaturunterricht“ (https://portal-digitale-souveraenitaet.de/index/d_11.html) themenspezifisch konkretisiert, operationalisiert und in Förderangebote überführt werden, wird nachfolgend berichtet.

<i>Funktionaler Fokus</i>	Digitale Souveränität von Lehrkräften	<i>Personaler Fokus</i>
<p>Dimension 1</p> <p>Fachliche Förderung digitaler Kompetenzen</p>	<p>Digitale Bildungsprozesse fachlich fördern können</p> <p>Fachliche Bildungsprozesse digital fördern können</p> <p>Fachspezifische digitale Bildungsprozesse fördern können</p>	<p>Dimension 2</p> <p>Fachliche Förderung selbstreflexiver Haltungen in digitalen Lernprozessen</p>
<p>Dimension 3</p> <p>Digitale Förderung fachlicher Kompetenzen</p>		<p>Dimension 4</p> <p>Digitale Förderung selbstreflexiver Haltungen in fachlichen Lernprozessen</p>
<p>Dimension 5</p> <p>Förderung fachspezifischer digitaler Kompetenzen</p>		<p>Dimension 6</p> <p>Förderung selbstreflexiver Haltungen in fachspezifischen digitalen Lernprozessen</p>

Tab. 1: 6 Dimensionen digitaler Souveränität (Brüggemann & Frederking, 2026)

Um die digitale Souveränität von Deutschlehrkräften in funktionaler Hinsicht (D1, D3, D5) zu erweitern, sollen sie in die Lage versetzt werden, auf der Basis eigener Erfahrungen eine Einschätzung zu der Frage zu entwickeln, inwiefern es beim gegenwärtigen Stand der Technik möglich und fachdidaktisch sinnvoll ist, GPTs im Deutschunterricht als Lerntutoren einzusetzen. Dabei steht zunächst die Zuverlässigkeit von GPTs im Zentrum der Fortbildung (Modul 1). Um Berührungsängsten entgegenzuwirken und erste Selbstwirksamkeitserfahrungen im Umgang mit GPTs zu ermöglichen, werden Prompting-Experimente zur Erschließung eines urheberrechtlich geschützten literarischen Textes durchgeführt. Dabei sollen Lehrkräfte ein – vorab erprobtes – Set unterrichtstypischer Arbeitsaufträge prompten, die KI-generierten Lösungen vergleichen und sie hinsichtlich ihrer fachlichen Korrektheit beurteilen, um sich verbreitete Limitationen bewusst zu machen, die im Vorfeld der Fortbildung experimentell identifiziert wurden (Brüggemann et al., 2026). Die Bewusstmachung dieser Limitationen durch die Prompting-Experimente hat im Kontext der Fortbildung verschiedene Funktionen: Die Ergebnisse der Experimente veranschaulichen

die Funktionsweise von GPTs und bieten deshalb Anknüpfungspunkte für den Erwerb und die nachhaltige Verankerung von digitalem Wissen über KI (D1),¹⁷ aber auch für die Entwicklung von Lernaufgaben zur Förderung literarischer Verstehenskompetenz.¹⁸

Indem sich Lehrkräfte mit der Durchführung des Experiments vertraut machen, entwickeln sie eine Erfahrungsbasis, um die Zuverlässigkeit von GPTs im Kontext fachlicher Fragestellungen zu beurteilen. Zudem werden sie in die Lage versetzt, ihre Einschätzung – bei fortschreitender Technologieentwicklung – durch die Wiederholung der Experimente niedrigschwellig und fachbezogen zu überprüfen.

Indem sie mittels der Experimente ihr Wissen darüber erweitern, wie LLMs trainiert wurden, und wie, wozu und mit welchem Informationswert Chatbots Texte produzieren, erwerben sie die nötigen Kenntnisse, um vergleichbare Experimente im Deutschunterricht durchzuführen und ihre Schüler:innen bei der Erweiterung digitaler Kenntnisse im Umgang mit KI zu unterstützen.

Die Experimente haben im Kontext der Fortbildung jedoch noch eine weitere Funktion: Da die Funktionsweise der GPTs am Beispiel von Textanalyse- und Interpretationsaufgaben aus dem Deutschunterricht veranschaulicht wird, treten bereits im ersten Modul der Fortbildung Herausforderungen in den Blick, auf deren Bewältigung die Lehrkräfte im zweiten und dritten Modul vorbereitet werden. Diese betreffen die fachliche Korrektheit, das Ausgabeformat, die Passgenauigkeit und das Unterstützungspotenzial von GPTs und lassen sich durch vier Fragen konkretisieren, die aus fachdidaktischer Sicht von zentraler Bedeutung sind: (Inwiefern) Kann man GPTs so optimieren, dass zuverlässig

1. plausible und textadäquate Textanalyse- und -interpretationsleistungen erzeugt werden?
2. Inhalte in einer Form präsentiert werden, die im Hinblick auf Textlänge, sprachliche Anforderungen und Ausgabeformat die Lernvoraussetzungen der anvisierten Schüler:innen nicht überschreiten?
3. Unterstützungsangebote bei der Textanalyse und -interpretation mit Blick auf die Kompetenzdimensionen erzeugt werden, bei denen Schüler:innen individuellen Förderbedarf aufweisen?
4. lernförderliche kommunikative Impulse generiert und Lernende bei der Bearbeitung fachlicher Anforderungen unterstützt werden?

¹⁷Brüggemann et al., 2026, S. 4; Fürstenberg & Müller, 2024.

¹⁸ Potenzial für die Aufgabenentwicklung zur digitalen Förderung fachlicher Kompetenzen (D3) birgt fachlich defizitärer KI-Output, dessen Qualität Schüler:innen auf der Basis einer zielgerichteten Interpretation beurteilt werden muss. Dabei können verbreitete Defizite der KI-Anwendungen in einzelnen kompetenzbezogenen Analyse- und Interpretationsanforderungen gezielt zum Gegenstand eines Übungsprogramms für Schüler:innen mit dimensionenspezifischem Förderbedarf gemacht werden. Potenzial zur digitalen Förderung fachlicher Kompetenzen (D3) haben aber auch Lehr-Lern-Arrangements, bei denen Chatbots halluzinierten Output präsentieren und Schüler:innen die Aufgabe erhalten, durch möglichst viele präzise Rückfragen Differenzen zwischen dem literarischen Text und dem halluzinierten Output sichtbar zu machen und den Chatbot so zum Eingeständnis zu bringen, ohne Textgrundlage zu operieren.

Um Lehrkräfte zu befähigen, Antworten auf diese Fragen zu entwickeln und KI-Output an die spezifischen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler:innen zu adaptieren, lernen sie im zweiten Modul der Fortbildung, GPTs durch klar(er) strukturierte Prompts zu optimieren. Dabei handelt es sich um den Erwerb neuer *fachspezifischer digitaler Kompetenzen (D5)*, die die Anwendung von Wissen im Bereich des Prompt-Engineerings mit der Anwendung von Wissen über die Struktur und Förderung literarischer Verstehenskompetenz kombinieren. Um die Förderung dieser fachspezifischen digitalen Kompetenzen praxisnah zu gestalten, werden fallbasierte Simulationen von Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Bereich des literarischen Textverstehens eingesetzt, die als Bezugspunkt der Optimierung von Prompts und GPTs in Modul 2 und 3 dienen. Ausgehend von Einblicken in theoretisch und empirisch unterscheidbare Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz und damit verknüpften textseitigen Interpretationsherausforderungen (Frederking et al., 2026; Meier et al., 2017) erhalten Lehrkräfte zunächst Gelegenheit, anhand der fallbasierten Simulationen den diagnostischen Blick für spezifische Lernvoraussetzungen und Unterstützungsbedarfe zu schärfen, bevor Prompts entwickelt, erprobt und ausgewertet werden, die die Lernvoraussetzungen in den Fallbeispielen gezielt adressieren.

Die Entwicklung, Erprobung und Auswertung der Prompts führt Lehrkräften vor Augen, dass selbst fachlich und fachdidaktisch informiertes Prompting bei der Interaktion mit GPTs die o. g. Limitationen nicht in erforderlichem Maß beseitigt.¹⁹ Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit erkennbar, sog. Custom-GPTs zu entwickeln, die besagte Limitationen entscheidend reduzieren. Deshalb steht die Entwicklung und Erprobung von Custom-GPTs im Zentrum des dritten Moduls. Dabei dienen experimentell erprobte konfigurative Instruktionen und Wissensbasen (Brüggemann et al., 2026; Ascherl, 2026) als Ausgangspunkt für die (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Custom-GPTs, mit deren Hilfe Output generiert wird, der spezifischer auf die Lernvoraussetzungen in den Fallbeispielen zugeschnitten ist. Im Zuge dessen entstehen einerseits Custom-GPTs, die Schüler:innen bei einer kompetenzorientierten Erschließung literarischer Texte unterstützen (D3), andererseits Custom-GPTs, die Schüler:innen durch ein gezieltes Training einzelner Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz eine entwicklungssensitive Förderperspektive eröffnen (D3). Durch die Kombination von interaktivem Prompting auf der Basis von experimentell erprobten Custom-GPTs, ihrer Weiterentwicklung auf der Basis von Trial-and-Error-Verfahren im Kontext fallbasierter Simulationen und der fachdidaktischen Reflexion der Ergebnisse sammeln die Lehrkräfte Erfahrungen im Bereich des Prompt-Engineering, die fachlich und fachdidaktisch anschlussfähig sind. Damit entwickeln sie Anknüpfungspunkte zur Beurteilung der Frage, inwiefern sich GPTs beim heutigen Stand der Technik im Umgang mit Literatur lernwirksam einsetzen lassen. Die

¹⁹ Dabei tritt zutage, in welchen kompetenzorientierten Anforderungsdimensionen der literarischen Textanalyse- und -interpretation GPTs nicht zuverlässig agieren. Das ermöglicht eine differenziertere Beurteilung der Frage, inwiefern es möglich ist, Textanalyse- und -interpretationsfähigkeiten m. H. von GPTs zu erweitern.

Verständigung über das fachdidaktische Potenzial von GPTs im Literaturunterricht schließt ausdrücklich die Diskussion der Frage ein, inwiefern auch der Verzicht auf GPTs bei der Förderung literarischer Textanalyse- und Verstehenskompetenz Vorteile bergen kann.

Da die Konfiguration von Custom-GPTs in Modul 3 das Ziel verfolgt, GPTs zu spezialisierte(re)n Lernumgebungen weiterzuentwickeln, die in der Lage sind, fachspezifische Erwerbs- und Vermittlungssituationen zu simulieren und lernförderlich auf typische Fehler und fachbezogene Lernschwierigkeiten zu reagieren, birgt die ko-konstruktive Entwicklungsarbeit in den Fortbildungen ein weiteres besonderes Potenzial für die Lehrkräftebildung: Lehrkräfte machen sich ihre subjektiven, häufig impliziten Vorstellungen von lernförderlichen Gesprächsstrategien bewusst, setzen diese in Beziehung zum empirischen Forschungsstand in der Deutschdidaktik, entwerfen mit Blick auf fallbasierte Simulationen konkrete Gesprächs- und Unterstützungsstrategien und reflektieren deren Umsetzung bei der Erprobung der Custom-GPTs. So trägt die Fortbildung auch zur Bewusstmachung und Erweiterung fachdidaktischer Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der lernförderlichen Gesprächsführung bei. Lehrkräfte erweitern durch die Konfiguration und Erprobung von Custom-GPTs ihr Wissen über Potenziale und Grenzen von Custom-GPTs im Bereich einer lernförderlichen kommunikativen Unterstützung ihrer Schüler:innen mit kognitiv-analytischer (D5) und subjektiv-emotional-kognitiv-selbstreflexiver Aktivierungsintention (D6).

Insgesamt werden in Modul 3 drei GPTs (weiter-)entwickelt und hinsichtlich ihrer fachdidaktischen Eignung evaluiert:

- GPTs zur Diagnostik von Förderbedarf im Bereich unterschiedlicher Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz
- GPTs zur Förderung literarischer Verstehenskompetenz
- GPTs zur Förderung lernförderlicher Kommunikationskompetenz im Umgang mit literarischen Texten mit kognitiv-analytischer und subjektiv-emotional-kognitiv-selbstreflexiver Aktivierungsintention

Diese sollen anschließend im eigenen Deutschunterricht erprobt und ggf. verbessert werden, um die neu erworbene fachspezifische digitale Kompetenz der Konfiguration von GPTs zu festigen.

Die Förderung personaler Aspekte digitaler Souveränität von Deutschlehrkräften (D2, D4, D6) erfolgt ebenfalls in allen Modulen der Fortbildung. Sie betrifft die Fähigkeit, Schüler:innen bei der Entwicklung einer selbst- und medienreflexiven Haltung zu unterstützen. Besonderes Aktivierungspotenzial zur Auseinandersetzung mit Emotionen, Hoffnungen und Sehnsüchten, die ihre KI-Nutzung im Umgang mit fachlichen Fragen motiviert (D4), bieten bereits die o. g. Prompting-Experimente. Deren Ergebnisse werden sogar von Lehrkräften und Studierenden, die sich selbst als kompetent im Umgang mit GPTs beschreiben, als frappierend erlebt. Wie dieses Potenzial für die Initiierung einer persönlichen Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen, Hoffnungen und Wünschen sowie der eigenen Manipulierbarkeit genutzt werden kann, wird Lehrkräften durch exemplarische Aufgabensequenzen für ihren Deutschunterricht verdeutlicht, die in der Fortbildung diskutiert, ergänzt und im Hinblick

auf eigene Lerngruppen spezifiziert werden. Dabei handelt es sich um Aufgabensequenzen, die Schüler:innen Raum zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit der Frage eröffnen, auf welchen Hoffnungen und Wünschen die Nutzung von GPTs beim Interpretieren und Schreiben über Literatur beruht, was dazu verführt, sich durch KI-Anwendungen die Arbeit zu erleichtern und welche Motive den Ausschlag geben (können), Literatur dennoch selbst zu interpretieren und (über sie) zu schreiben. Andere Aufgabensequenzen beruhen auf (heute noch kontrafaktischen) Gedankenexperimenten, die zu einer kreativen und argumentativen Auseinandersetzung mit der Frage einladen, welche persönlichen Hoffnungen und/oder Befürchtungen der Einsatz von GPTs und ITS anstelle von Lehrkräften in Zeiten des Lehrkräftemangels bei Schüler:innen auslösen würde (D6).

Die Förderung einer selbst- und medienreflexiven Haltung ist jedoch nicht auf die persönliche Auseinandersetzung mit fachlichen Aspekten der KI-Nutzung beschränkt. Besonderes Potenzial für die Entwicklung personaler Bildungsprozesse bietet die erstaunliche Fähigkeit generativer KI, bei der Simulation menschlicher Kommunikation den Eindruck von Empathie, Nähe und Geborgenheit zu erzeugen (vgl. Kap. 2). Diese zeigt sich in einer stetig steigenden Nutzung von GPTs, die auf vertrauliche, freundschaftliche, therapeutische, seelsorgerische oder erotische Kommunikation spezialisiert sind. Solche Angebote sind auch für Jugendliche attraktiv (z. B. Pataranutaporn et al., 2025), für die die Auseinandersetzung mit Vorstellungen von Intimität, Freundschaft, Liebe etc. im Zuge der Transformation rollenbezogener zu stärker individualisierten Identitätsentwürfen in der Adoleszenz von besonderer persönlicher Bedeutung ist. Um Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, ihre Schüler:innen bei der Auseinandersetzungen mit der Attraktivität und den psychologischen, sozialen und datenschutzrechtlichen Gefahren generativer KI zu unterstützen, werden im vierten Modul der Fortbildung exemplarische Unterrichtsmaterialien und -sequenzen präsentiert, diskutiert und optimiert, die Schüler:innen die Gelegenheit geben, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, inwiefern sie es für erstrebenswert halten, eine persönliche Beziehung zu einem Chatbot aufzubauen. Potenzial zur subjektiv-emotional-kognitiv-selbstreflexiven Aktivierung bieten multimediale Kontextmaterialien zur Nutzung von Apps wie „Replika“ durch Jugendliche und Erwachsene (Baumann, 2017; Brandtzaeg et al., 2022), die für den Deutschunterricht in unterschiedlichen Jahrgangsstufen spezifiziert werden können. Die in der Fortbildung präsentierten Lehr-Lern-Angebote verknüpfen Arbeitsaufträge zur Förderung fachlicher Kompetenzen bei der Analyse und Reflexion KI-generierter Sprachverwendung und Kommunikation mit Angeboten zur Selbstreflexion. So wird Schüler:innen ein Raum eröffnet, sich aus der Perspektive der in den Fallbeispielen präsentierten Jugendlichen mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Wünsche, Hoffnungen und Sehnsüchte die GPTs in den authentischen Fallbeispielen bei Jugendlichen auslösen, mit welchen Formulierungen GPTs den Eindruck erzeugen, diese Wünsche, Hoffnungen und Sehnsüchte befriedigen zu können, welche psychischen Auswirkungen das haben kann und welches Manipulationspotenzial (nicht nur in datenschutzrechtlicher Hinsicht) diese GPTs bergen. Sie eröffnen

Schüler:innen aber auch die Möglichkeit, sich im Horizont ihrer eigenen Identitätsentwicklung über ihre persönlichen Erwartungen an die Ausgestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen zu verständigen und auf dieser Basis Strategien zu entwickeln, um für den Unterschied von Mensch und KI zu sensibilisieren bzw. problematische Beziehungsmuster (nicht nur) im Verhältnis von Mensch und Maschine zu überwinden. Am Beispiel prototypischer Lehr-Lern-Sequenzen lernen Lehrkräfte, wie sie Schüler:innen eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Frage ermöglichen können, inwiefern es persönlich und gesellschaftlich erstrebenswert und ethisch vertretbar ist, Chatbots als (Lern-)Tutoren, Ratgeber, Freunde oder Seelsorger zu behandeln (D6).

Dass bild- und tongenerierende KI ebenfalls Potenzial für die Erweiterung literarischen Verstehens und ästhetischen Erlebens birgt, ist Gegenstand des fünften Moduls der Fortbildung. Durch die Erprobung und Weiterentwicklung von Aufgabensequenzen zum Prompt-Engineering zur Erzeugung von KI-gestützten Text-Bild- und Text-Ton-Vergleichen erwerben Lehrkräfte ein Repertoire an kreativen und analytischen Schreibaufgaben, die Schüler:innen bei der Bewusstmachung, Versprachlichung und Kommunikation literarisch evocierter Imaginationen und Emotionen unterstützen (D 6), aber auch ihren Blick für sprachliche und strukturelle Gestaltungselemente literarischer Texte und ihrer Funktionen zu schärfen (D3). Am Beispiel von Lehr-Lern-Sequenzen zur KI-gestützten Erzeugung bildlicher Interpretationen des Gedichts „Window-Shopping“²⁰ der jüdischen Autorin Mascha Kaléko lernen sie darüber hinaus, wie sie Schüler:innen für antisemitische und sexistische Stereotype KI-generierter Bildkompositionen sensibilisieren können (D2).

Damit umfasst die Fortbildung, die in Präsenz, digital oder im Blended-Learning-Format durchgeführt werden kann, fünf Module im Umfang von jeweils 90 Minuten.²⁰ Diese eröffnen eine Auseinandersetzung mit Chancen, Grenzen und Risiken generativer KI, führen aber auch die Notwendigkeit vor Augen, bewusst zu entscheiden, wo analoge Erwerbs- und Vermittlungsoptionen einen Mehrwert bergen.

6. Ausblick

Die Fortbildung zur Förderung digitaler Souveränität im Umgang mit KI im Literaturunterricht wurde zwischen Juli 2023 und Mai 2024 in Kooperation von Wissenschaftler:innen aus der Deutschdidaktik und erfahrenen Deutsch-Lehrkräften entwickelt, erprobt und zwischenevaluiert. Sie wurde von Juni 2025 bis Februar 2026 in Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Schleswig-Holstein durchgeführt, bevor sie abschließend hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht wird. Dies erfolgt in einem Pre-/Post-Design mit einer Experimental- und einer Wartekontrollgruppe. Dabei werden einerseits allgemein fachbezogene Skalen zur Erhebung funktionaler und personaler Aspekte digitaler Souveränität (Brüggemann et al., 2026) eingesetzt, andererseits Skalen, die die sechs Dimensionen digitaler Souveränität auf die

²⁰ Der zeitliche und inhaltliche Umfang kann in Abhängigkeit von den spezifischen Bedingungen der Bundesländer und Fortbildungseinrichtungen variieren.

konkreten Fortbildungsinhalte – die oben berichteten Kenntnisse, Kompetenzen und Haltungen im Umgang mit KI im Literaturunterricht – beziehen (Brüggemann et al., 2026). Sie erfassen Wert- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Ausprägung von digitaler Souveränität sowie zu Kosten und Nutzen digitaler Technologien im fachlichen Kontext, um an den bildungswissenschaftlichen Diskurs zur Akzeptanz und Nutzung digitaler Technologien anzuknüpfen und diesen fachspezifisch zu konkretisieren. Die Daten werden im zweiten Band berichtet.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, S. (2023). *ChatGPT und andere Computermodelle zur Sprachverarbeitung – Grundlagen, Anwendungspotenziale und mögliche Auswirkungen*. TAB.
<https://doi.org/10.5445/IR/1000158070>
- Alemdag, E. (2023). The effect of chatbots on learning: a meta-analysis of empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2023.2255698>
- Ascherl, C. (2026). Custom GPTs als didaktisches Supportinstrument: Chatbots konfigurieren, um literarisches Verstehen zu fördern? [Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht]. In L. Jagdschian & F. Hesse (Hrsg.), *Literatur // KI // Didaktik*. Königshausen & Neumann.
- Bajohr, H. (2024). Whoever Controls Language Models Controls Politics. In I. Arns, E. Birkenstock, D. Bönisch, & F. Hunger (Hrsg.), *Training the Archive* (S. 189–195). Walther König.
- Ballod, M. (2024). Sprachreflexion und Sprachbewusstsein fördern – durch und mit Künstliche(r) Intelligenz. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2(48), 79–88.
- Baumann, M. (2017, November 18). *Diese App will deine Persönlichkeit kopieren – ich habe sie eine Woche ausprobiert*. Spiegel. <https://www.spiegel.de/panorama/kuenstliche-intelligenz-die-app-replika-kopiert-deine-persoenlichkeit-a-00000000-0003-0001-0000-000001794220>
- Bergener, J., Gossen, M., Hoffmann, M. L., Bießmann, F., Veneny, M., & Korenke, R. (2023). Evaluating the Quality of ChatGPT's Climate-related Responses. *Wirtschaften – Fachzeitschrift*, 38(3), 46–50. <https://doi.org/10.14512/OEW380346>
- Brandtzaeg, P. B., Skjuve, M., & Følstad, A. (2022). My AI Friend: How Users of a Social Chatbot Understand Their Human–AI Friendship. *Human Communication Research*, 48(3), 404–429. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqac008>
- Brüggemann, J., & Frederking, V. (2022, März 9). *Effects of the Covid Pandemic on German Language and Literature Teachers in Germany and their Familiarity with, Use of, and Views on Digital Media*. [Vortrag] 9. GEBF-Tagung, Bamberg.
- Brüggemann, J., & Frederking, V. (2023). Überlegungen zu Unterrichtsqualität im Horizont subjektiver, emotionaler und kognitiver Aktivierung. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion* (S. 81–93).
<https://doi.org/10.46586/SLLD.405>
- Brüggemann, J., & Frederking, V. (2024). *Ein fachdidaktisches Modell digitaler Souveränität als Basis innovativer Lehrkräftebildung im Bereich sprachlicher, gesellschaftlicher, ökonomischer und ästhetischer Bildung*. https://digitale-souveraenitaet.online/index/static/pdf/pub_bj_fv_2024.pdf
- Brüggemann, J., Ascherl, C., Okesson, L., & Frederking, V. (2026). Gelingensbedingungen und Grenzen einer KI-gestützten Förderung literarischer Verstehenskompetenz. *Befunde*

- aus zwei experimentellen Studien. In *Medien im Deutschunterricht* 8, 1–17.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2026.0.1>
- Brüggemann, J., Ascherl, C., Okesson, L., & Frederking, V. (2026). Digitale Souveränität im Umgang mit KI im Deutschunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Evaluation. In K. Scheiter, D. Richter, J. Brüggemann, & J. Jennek (Hrsg.), *Professionelles Handeln in einer Kultur der Digitalität. Ergebnisse aus dem Kompetenzzentrum Sprachen/Gesellschaft/Wirtschaft* (S. 59–73). (Reihe: Digitale Transformation von Schule und Fortbildung gestalten im Kompetenzverbund lernen:digital). Waxmann (angenommen nach peer review, erscheint 2026).
- Brüggemann, J., Gölitz, D., & Frederking, V. (2026). Funktionale und personale Facetten digitaler Souveränität im empirischen Blick. Erste Ergebnisse der allgemeinen fachdidaktischen Prä-Post-Begleitforschung in DiSo und DiäS. In Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (Hrsg.), *Perspektiven der Fachdidaktiken – Schnittstellen, Übergänge, Vernetzungen* (Reihe: Fachdidaktische Forschungen). Waxmann (eingereicht).
- Cheng, M., Lee, C., Khadpe, P., Yu, S., Han, D., & Jurafsky, D. (2026). Sycophantic AI decreases prosocial intentions and promotes dependence. *Science*, 39, 67–92.
<https://doi.org/10.1126/science.aec8352>
- Dong, L., Tang, X., & Wang, X. (2025). Examining the Effect of Artificial Intelligence in Relation to Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis, *Computers and Education: Artificial Intelligence* 8(3). <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100400>
- Elyoseph, Z., Hadar-Shoval, D., Asraf, K., Lvovsky, M. (2023). ChatGPT outperforms humans in emotional awareness evaluations, *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1199058>
- Frederking, V., Brüggemann, J., & Hirsch, M. (2016). Fünf Dimensionen von Literary Literacy und ihre interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In K. Lehmann, M. Werner, & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken – jetzt und in Zukunft* (S. 211–234). LIT.
- Führer, C., & Nix, D. (2023). Anschlusskommunikationen mit ChatGPT. Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *Leseforum – Literalität in Forschung und Praxis*, 3, 1–22.
<https://doi.org/10.58098/lff/2023/03/805>
- Führer, C., & Nix, D. (2024). ChatGPT als Lektürebegleitung. Können Antworten der Künstlichen Intelligenz (KI) literarisches Lernen unterstützen? *ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2(48), 60–69.
- Führer, C., & Gerjets, P. (2024). How to understand & write literature with AI? Potentiale und Risiken von KI-Tools für Literarisches Lesen und Schreiben. *MiDU - Medien im Deutschunterricht*, 6(1), 1–18. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2024.1.3>
- Fürstenberg, M., & Müller, H.-G. (2024). KI im Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 5, 2–13.
- Fürstenberg, M. (2025). KI-Feedback auf dem Prüfstand – eine explorative Untersuchung maschineller Rückmeldungen zu Schüler:innentexten. *Leseräume*, 11, 1–5.
- Haverkamp, H., Hecht, M., & Schindler, K. (2024). Lernförderliches Feedback KI-basiert vermitteln. *Der Deutschunterricht*, 5, 60–71.
- Helm, G., & Hesse, F. (2025). Lesediagnostik und Leseförderung mit KI. Aktuelle Konzepte und Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen. *Leseforum – Literalität in Forschung und Praxis*, 2, 1–23.
- Hesse, F., & Helm, G. (2025a). Writing with AI in and beyond teacher education: Exploring subjective training needs of student teachers across five subjects. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 41(1), 21–36.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2024.2431747>
- Hesse, F., & Helm, G. (2025b). Instapoetry mit KI verfassen. *Praxis Deutsch*, 311, 37–43.
- Hörmann, Y. (2025). „Ich verstehe das Wort erlösen nicht richtig“. *Praxis Deutsch*, 311, 12–17.
- Kellermann, K., Führer, C., & Gese, H. (2024). Kann ChatGPT das Schreiben über Literatur sprachlich stützen? *Der Deutschunterricht*, 5, 24–35.

- Kepser, M. (2024). Künstliche Intelligenz im Kontext von Fanfiction. Literatur- und schreibunterrichtliche Erkundungen. *Der Deutschunterricht*, 5, 36–46.
- Krammer, S., & Leichtfried, M. (2024). Zwischen Hype und Disruption. Künstliche Intelligenz im Deutschunterricht. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2(48), 23–30.
- Kuhail, M.A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28, 973–1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Laban, P., Murakhov'ska, L., Xiong, C., & Wu, C. (2024). *Are You Sure? Challenging LLMs Leads to Performance Drops in The FlipFlop Experiment*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.08596>
- Lehndorf, H., Pieper, I., Müller, S., & Specht, F. (2025). Kann KI ein Gedicht deuten? *Praxis Deutsch*, 311, 51–57.
- Lomas, J. D., van der Maden, W., Bandyopadhyay, S., Lion, G. Patel, N., Jain, G., Litowsky, Y., Xue, H., & Desmet, P. (2024). Evaluating the alignment of AI with human emotions. *Advanced Design Research*, 2(2), 88–97. <https://doi.org/10.1016/j.ijadr.2024.10.002>
- Magirius, M., & Scherf, D. (2023). Studierende interpretieren Gedichte mit ChatGPT – Chancen und Herausforderungen von KI-Tools im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 70(4), 406–415. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.406>
- Magirius, M., Hesse, F., Helm, G., & Scherf, D. (2024). KI im Literaturunterricht. Chancen und Herausforderungen zwei Jahre nach der Veröffentlichung von ChatGPT. *Der Deutschunterricht*, 5, 14–23.
- Magirius, M., & Lösener, H. (2024). Dialoge mit Kafkas Figuren. *Praxis Deutsch*, 305, 30–36.
- Magirius, M., & Steinmetz, M. (2025). Streitgespräche mit dem Meisterleser: Mit 'ChatGPT' auf das Schreiben literarischer Erörterungen vorbereiten. *Praxis Deutsch*, 311, 44–50.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2025). *JIM-Studie 2025: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: mpfs. <https://mpfs.de/studie/jim-studie-2025/>
- Meier, C., Roick, T., Henschel, S., Brüggemann, J., Frederking, V., Rieder, A., Gerner, V., & Stanat, P. (2017). An Extended Model of Literary Literacy. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn, & E. Klieme (Hrsg.), *Competence Assessment in Education* (S. 55–74). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_5
- Navigli, R., Conia, S. & Ross, B. (2023). Biases in Large Language Models: Origins, Inventory, and Discussion. *Journal of Data and Information Quality*, 15(2), 1–21. <https://doi.org/10.1145/3597307>
- Nix, D., & Führer, C. (2024). Literarische Interaktionen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen? In M.-O. Carl, M. Jörgens, & T. Schulze (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen: Festschrift für Cornelia Rosebrock* (S. 335–368). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67816-9_19
- Ovsyannikova, D., de Mello, V.O., & Inzlicht, M. (2025). Third-party evaluators perceive AI as more compassionate than expert humans. *Communications Psychology* 3(4). <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00182-6>
- Pataranutaporn, P., Karny, S., Archiwanguprok, C., Albrecht, C., Liu, A. R., & Maes, P. (2025). „My Boyfriend is AI“: A Computational Analysis of Human-AI Companionship in Reddit's AI Community. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.11391>
- Pentina, I., Hancock, T., & Xie, T. (2023). Exploring relationship development with social chatbots: A mixed-method study of replication. *Computers in Human Behavior* (140). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107600>
- Rawte, V., Sheth, A., & Das, A. (2023). *A Survey of Hallucination in „Large“ Foundation Models*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.05922>
- Rezat, S., Kilsbach, S., Karabey, R., Michel, N., Stahl, M., & Wachsmuth, H. (2025). Didaktische Modellierung automatisierten adaptiven Feedbacks zu argumentativen Lerner*innentexten. *Leseräume*, 11, 1–15. <https://doi.org/10.1515/zfal-2025-2012>

- Robert Bosch Stiftung (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Stuttgart.
https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkräfte_2025.pdf
- Rozado, D. (2023). The Political Biases of ChatGPT. *Social Sciences*, 12(3), 148.
<https://doi.org/10.3390/socsci12030148>
- Scheiter, K., Bauer, E., Omarchevska, Y., Schumacher, C., & Sailer, M. (2025). Künstliche Intelligenz in der Schule. Eine Handreichung zum Stand in Wissenschaft und Forschung. In BMBFSJ (Hrsg.), *Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung* (S. 1–42).
https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/img/KI_Review.pdf
- Schlegel, K., Sommer, N. R., & Mortillaro, M. (2025). Large language models are proficient in solving and creating emotional intelligence tests. *Communications Psychology* 3(4).
<https://doi.org/10.1038/s44271-025-00258-x>
- Sellmeijer, N., & Simbeck, K. (2024). Entwicklung von Rechtschreibkompetenz mit KI-basierten Lernumgebungen. *Der Deutschunterricht*, 5, 72–85.
- Shank, D. B., Koike, M., & Loughnan, S. (2025). Artificial intimacy: Ethical issues of AI romance. *Trends in Cognitive Sciences*, 29(6), S. 499–501.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2025.02.007>
- Simbeck, K. (2025). Von Wörtern zu Wundern – Die Technologie großer Sprachmodelle und ihre Grenzen. In H.-G. Müller & M. Fürstenberg (Hrsg.), *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (S. 13–38). Frank & Timme.
https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8796-2_1
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (2024). *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <http://doi.org/10.25656/01:28303>
- Steinhoff, T. (2025). Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner: Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse. In C. Albrecht, J. Brüggemann, T. Kretschmann, & C. Meier (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht* (S. 85–99). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-69640-8_7
- Susteck, S., & Perder, C. (2023). Schreiben durch Künstliche Intelligenz. ChatGPT und automatisierte Lyrikanalysen. *MiDU - Medien im Deutschunterricht*, 1–20.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.0.2>
- Tamkin, A.; Ganguli, D. (2021). *How large language models will transform science, society, and AI*. <https://hai.stanford.edu/news/how-large-language-models-will-transform-science-society-and-ai> (27.03.2026)
- Vodafone Stiftung (2024). *Pioniere des Wandels. Wie Schüler:innen KI in Deutschland nutzen möchten*. Düsseldorf. <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/03/Pioniere-des-Wandels-wie-Schueler-innen-KI-im-Unterricht-nutzen-wollen-Jugendstudie-der-VS-2024.pdf>
- Wampfler, P. (2023). Schreiben mit KI-Tools. *Leseforum – Literalität in Forschung und Praxis*, 3, 1–11.
- Wampfler, P. (2025). Literarisches Schreiben in der Schule – mit (und ohne?) KI. *Leseräume*, 12(11), 1–9.
- Wu, R., & Yu, Z. (2024). Do AI chatbots improve students learning outcomes? Evidence from a meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 10–33.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13334>
- Yadlowsky, S., Doshi, L., & Tripuraneni, N. (2023). *Pretraining Data Mixtures Enable Narrow Model Selection Capabilities in Transformer Models*.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.00871>
- Zhang, Y [Yue], Li, Y., Cui, L., Cai, D., Liu, L., Fu, T., Huang, X., Zhao, E., Zhang, Y [Yu], Chen, Y., Wang, L., Luu, A. T., Bi, W., Shi, F. & Shi, S. (2023). *Siren's Song in the AI Ocean: A Survey on Hallucination in Large Language Models*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.01219>