

LEA – Lingue e letterature  
d'Oriente e d'Occidente

Quaderni di LEA  
Scrittori e Scritture  
d'Oriente e d'Occidente

-10-

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2026

Quaderni di LEA – Scrittori e Scritture d’Oriente e d’Occidente. –  
n. 10, 2026  
ISSN 1824-484x  
ISBN 979-12-215-1004-1  
DOI: <http://dx.doi.org/10.36253/lea-1824-484x-10>

Direttore Responsabile: Arianna Antonielli  
Registrazione al Tribunale di Firenze: N. 5356 del 23/07/2004  
CC 2026 Firenze UP

La rivista è pubblicata on-line ad accesso aperto al seguente indirizzo:  
[www.fupress.com/bsfm-lea](http://www.fupress.com/bsfm-lea)

The products of the Publishing Committee of Biblioteca di Studi di Filologia Moderna: Collana, Riviste e Laboratorio (<https://www.forlilpsi.unifi.it/vp-440-laboa.html>) are published with financial support from the Department of Languages, Literatures and Intercultural Studies of the University of Florence, and in accordance with the agreement, dated February 10th 2009 (updated February 19th 2015), between the Department, the Open Access Publishing Workshop and Firenze University Press. The Workshop promotes the development of OA publishing and its application in teaching and career advice for undergraduates, graduates, and PhD students in the area of foreign languages and literatures, as well as providing training and planning services. The Workshop’s publishing team are responsible for the editorial workflow of all the volumes and journals published in the Biblioteca di Studi di Filologia Moderna series. LEA employs the double-blind peer review process. For further information please visit the journal homepage (<<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>>).

Editing and composition: Laboratorio editoriale Open Access (<[laboa@lilsi.unifi.it](mailto:laboa@lilsi.unifi.it)>) with F. Salvadori (copyeditor) and with the collaboration of A. Gentile and A. Lana (section editors), E. Simoncini (collaborator), G. Gargani and I. Palazzini (trainees), under the supervision of the Journal Manager and Managing Editor, A. Antonielli.

The current issue is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International, <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/it/legalcode>>.

2026 Firenze University Press  
Università degli Studi di Firenze  
Firenze University Press  
Via Cittadella 7 – 50144 Firenze, Italy  
<<http://www.fupress.com/>>

Wissenschaftliche Textkommunikation  
im Zeichen Künstlicher Intelligenz  
am Beispiel der Germanistik  
in Deutschland, Frankreich und Italien

herausgegeben von  
Sabrina Ballestracci, Marina Foschi Albert,  
Michel Lefèvre, Torsten Steinhoff

*Direttori scientifici / General Editors*

Ilaria Natali, Università degli Studi di Firenze

Ayşe Saraçgil, Università degli Studi di Firenze

*Caporedattore / Journal Manager*

Arianna Antonielli, Università degli Studi di Firenze

*International Associate Editors*

Jüri Talvet (University of Tartu, Estonia), Wen Zheng (Beijing Foreign Studies University, China)

*Section Editors*

Alessia Gentile (Università degli Studi di Firenze), Alessandra Lana (Università degli Studi di Firenze)

*Comitato scientifico internazionale / International Advisory Board*

Huülya Adak (Sabancı Üniversitesi, Turkey), Ioana Bican Bot (Babeş-Bolyai University, Romania), Paolo Bugliani (Università di Pisa, Italy), Ivan Callus (L-Università ta' Malta, Malta), Francesca Chiusaroli (Università di Macerata, Italy), Massimo Ciaravolo (Ca' Foscari Università di Venezia, Italy), Maria Micaela Coppola (Università di Trento, Italy), Romuald Fonkoua (Sorbonne University, France), Giuliana Gardellini (Università di Urbino, Italy), Erdag Gökner (Duke University, Durham, NC, USA), Çimen Günay-Erkol (Özyeğin University, Istanbul, Turkey), Andrea Gullotta (University of Glasgow, UK), Daniel Henkel (Université Paris 8 Vincennes Saint Denis, France), Sibel Irzik (Sabancı Üniversitesi, Turkey), Luba Jurgenson (Paris-Sorbonne University, France), Sergei A. Kibalnik (St. Petersburg State University, Russian Academy of Sciences, Russia), Gloria Lauri Lucente (L-Università ta' Malta, Malta), Clark Lawlor (Northumbria University, Newcastle, UK), Beatrice Manetti (Università di Torino, Italy), Francesca Medaglia (Sapienza Università di Roma, Italy), Erika Mihalycsa (Babeş-Bolyai University, Romania), Johanna Monti (Università di Napoli "L'Orientale", Italy), Jesús Munárriz (writer, Spain), Mark Nixon (University of Reading, UK), Ülar Ploom (University of Tallinn, Estonia), Giampaolo Salvi (Eötvös Loránd University, Hungary), Alessandra Schininà (Università di Catania, Italy), Giovanni Schininà (Università di Catania, Italy), Diego Simini (Università di Salento, Italy), Angela Tarantino (Sapienza Università di Roma, Italy), Marina Warner (Birkbeck College, University of London, UK).

*Comitato editoriale / Editorial Board*

Sabrina Ballestracci, Elisabetta Cecconi, Barbara Cinelli, Fernando Cioni, Valentina Conti, Italo Cosentino, Giuliana Diani, Fiorenzo Fantaccini, Federico Fastelli, Annalisa Federici, Fernando Funari, Michela Landi, Giovanna Lo Monaco, Fabio Luppi, Tina Maraucci, Isabella Martini, Ilaria Moschini, Murathan Mungan, Valentina Pedone, Simona Porro, Giulia Rovelli, Diego Salvadori, Christina Samson, Giovanna Siedina, Inmaculada Concepcion Solís García, Letizia Vezzosi, Christina Viragh.



## Inhalt

**Citation:** (2026) Inhalt. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: p. v-vi. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17387>.

SABRINA BALLESTRACCI, MARINA FOSCHI ALBERT, MICHEL LEFÈVRE, TORSTEN STEINHOFF	<i>Vorwort</i>	7
SABRINA BALLESTRACCI, KATHARINA SALZMANN, DANIELA SORRENTINO	<i>Digitale und hybride Unterrichtsformate im Vergleich: eine Analyse am Beispiel von Lehrvorträgen aus dem italienischen DaF-Bereich</i>	9
CLAUDIA BUFFAGNI, MARIANNE HEPP	<i>KI-gestützte Übersetzung eines literarischen Texts im universitären DaF-Bereich: eine Studie zum Einsatz von DeepL</i>	31
NICOLÒ CALPESTRATI, GIANLUCA COSENTINO, MARTINA LEMMETTI	<i>Prüfungsgespräch im intermedialen Vergleich: ein Beispiel aus dem italienischen DaF-Bereich</i>	47
CHIARA CERNICCHIARO, BENEDETTA ROSI	<i>Sprechstunde im DaF-Bereich: eine kommunikative Form im Wandel</i>	67
SARA CORSO, MARINA FOSCHI ALBERT, PATRIZIO MALLOGGI	<i>Argumentative und unpersönliche Ausdrucksmittel in vorwissenschaftlichen Texten studentischer Produktion und ihren Bearbeitungen durch den KI-Schreibassistenten DeepL Write</i>	85
IRENE CORVACHO DEL TORO, MAREIKE FUHLROTT	<i>Generative KI und akademisches Schreiben im Studium – zum Nutzungsverhalten und Erwerb von akademischen Schreibkompetenzen Ein AI-Agency-Schreibentwicklungsmodell</i>	105
DOMINIQUE DIAS, LIUBOV PATRUKHINA	<i>KI in der französischen Germanistik: Vorstellungen, Praktiken und Erwartungen</i>	119
CAROLINA FLINZ, MIRIAM RAVETTO	<i>KI-Tools als Übersetzer: die Wiedergabe von deutschen Phraseologismen ins Italienische</i>	141
OLAF GÄTJE	<i>Die Person ChatGPT als „kooperativer Writing-Ko-Aktant“ – über das Spannungsverhältnis von sozialer Rolle und Person im Mensch-Maschine-Dialog</i>	153
NORA HOFFMANN	<i>Inspiration und Information – Formulierungshilfe – Literaturarbeit: Studentische Hauptnutzungsweisen von Chatbots beim akademischen Schreiben</i>	181

MICHEL LEFÈVRE, <i>Zur Problematik des Sprechers bei der automatischen Generierung von literarischen Texten</i>	199
KATRIN LEHNEN, <i>Medienkonstellationen im Wandel: KI-Schreibarrangements in der universitären Lehre</i>	213
TORSTEN STEINHOFF, <i>Zur Zukunft des Schreibens in Schule und Universität: Delegation, Konservierung oder Transformation?</i>	233
AUTOR:INNEN / CONTRIBUTORS	251



## Vorwort

*Sabrina Ballestracci, Marina Foschi Albert,  
Michel Lefèvre, Torsten Steinhoff*

**Citation:** S. Ballestracci, M. Foschi Albert, M. Lefèvre, T. Steinhoff (2026) Vorwort. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 7-8. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17363>.

**Copyright:** © 2026 T. Steinhoff, M. Foschi Albert, M. Lefèvre, S. Ballestracci. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Der vorliegende Sammelband präsentiert wesentliche Ergebnisse eines trilateralen Forschungsprojekts zur Digitalen Wissenschaftskommunikation (DigiWiss) in der deutschen, französischen und italienischen Germanistik. Die Idee zu diesem Projekt entstand während der Corona-Pandemie im Jahr 2021, als Marina Foschi (Universität Pisa), Michel Lefèvre (Universität Montpellier) und Torsten Steinhoff (Universität Siegen) das Vorhaben konzipierten, jene digitalen Kommunikationsformen zu untersuchen, die sich in den drei Ländern aufgrund der Pandemie rasch etabliert hatten. Das Ziel bestand darin, ausgewählte Formate digitaler Wissenschaftskommunikation am Beispiel der Germanistik linguistisch und kulturkontrastiv zu analysieren und daraus hochschuldidaktische sowie bildungspolitische Empfehlungen für die zukünftige humanistische Wissenschaftskommunikation abzuleiten. Seit 2021 hat das Projekt germanistische Forschende aus Deutschland, Frankreich und Italien auf vier Tagungen zusammengeführt (Pisa-Siena, 12.-15.10.2022; Montpellier-Toulouse, 11.-14.10.2023; Frankfurt, 9.-11.10.2024; Rende-Tropea, 1.-3.10.2025). Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, wie sich wissenschaftliche Kommunikation unter den Bedingungen digitaler Technologien und Künstlicher Intelligenz verändert. Die im vorliegenden Band versammelten Beiträge der ersten drei Treffen dokumentieren vielfältige linguistische Perspektiven auf diese Transformation.

Während der Pandemie entstanden für die Germanistik neue, digitale Varianten traditioneller akademischer Kommunikationsformen – etwa Prüfungsgespräche, Sprechstunden oder Vorlesungen. Viele dieser Formate haben sich inzwischen etabliert und prägen den akademischen Alltag. Die Diskussionen konzentrierten sich zunächst auf die Frage, inwiefern solche digitalen Formate methodologische und theoretische Herausforderungen darstellen: Sie weisen spezifische Interaktionsmuster auf und verlangen neue Beschreibungen von Höflichkeit, Rederechtheitsverteilung oder Wahrnehmungsräumen. Zur Analyse dieser digitalen Sprechsituationen wurde an verschiedenen Universitäten ein Korpus entsprechender Kommunikationsereignisse erhoben. Anhand eines gemeinsamen textlinguistischen Kriterienrasters wurden deren mediale Eigenschaften mit traditionellen akade-

mischen Formaten verglichen. Ausgewählte Ergebnisse dieser Untersuchungen werden im Band vorgestellt und tragen zu einem vertieften Verständnis neuer digitaler Formen akademischer Kommunikation bei. Seit 2022 ist zudem eine zunehmende Durchdringung der akademischen Kommunikation durch Anwendungen Künstlicher Intelligenz zu beobachten. Dies wirft bildungs- und wissenschaftstheoretisch relevante Fragen auf – besonders für die Germanistik als humanistischen Fachbereich. Die Automatisierung von Kommunikation durch Algorithmen und KI verändert grundlegende Konzepte wie Autorschaft und Schreiben: Von Wortvervollständigungen bis hin zu automatisch generierten Texten und Gesprächen entstehen hybride Formate der Mensch-Maschine-Kommunikation, deren Einordnung in klassische Kategorien oft schwerfällt. Dies betrifft sowohl die Methoden der Forschung (z. B. Korpusanalysen, Big Data) als auch ihre Gegenstände und Unterrichtsformate. Die Vielfalt der in diesem Band vertretenen Perspektiven zeigt, dass man es bei der Nutzung von KI mit einem dynamischen Ensemble von Praktiken, Erwartungen und Reflexionen zu tun hat, das die beteiligten Disziplinen bereits heute prägt und künftig wohl noch stärker prägen wird. Zugleich stellt sich die Frage nach der zukünftigen Rolle menschlichen wissenschaftlichen Denkens und Handelns – von Lehrenden, Lernenden und anderen Akteuren wissenschaftlicher Kommunikation – angesichts neuer KI-geprägter Praktiken.

Der Band richtet sich nicht nur an germanistische Linguist:innen, sondern an alle, die die Transformation wissenschaftlicher Kommunikationspraktiken im digitalen Zeitalter beobachten, gestalten oder kritisch begleiten. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Debatten über Desinformation, digitale Teilhabe und die Rolle von KI im Bildungswesen zielt er darauf ab, einen Beitrag zur Neubestimmung wissenschaftlicher Kommunikation als zentralem Bestandteil demokratischer Wissensproduktion zu leisten. Der trilaterale Ansatz des Projekts und des Sammelbandes macht deutlich, wie fruchtbar der Austausch zwischen unterschiedlichen akademischen Kulturen ist – gerade angesichts globaler Entwicklungen, die nationale Grenzen zunehmend überschreiten.

An dieser Stelle möchten wir der Deutsch-Französischen Hochschule und der Universität Kassel für die finanzielle Förderung und die Unterstützung der Publikation, dem Verlag Firenze University Press für die Aufnahme des Bandes in die Sonderhefte der Zeitschrift *LEA – Lingue e Letterature d'Oriente e di Occidente*, Dott.ssa Ingrid Linhart für die sorgfältige redaktionelle Arbeit und dem Labor Open Access (LabOA) der Universität Florenz für die typographische Optimierung des Sammelbandes danken. Ein besonderer Dank gilt allen Autor:innen für ihre engagierten Beiträge sowie allen beteiligten Institutionen in Deutschland, Frankreich und Italien für ihre Unterstützung bei der Organisation der Wandertagungen. Wir hoffen, dass dieser Band dazu beitragen wird, die Diskussion über wissenschaftliche Textkommunikation im Zeitalter Künstlicher Intelligenz zu bereichern und neue Impulse für Forschung, Lehre und Praxis im DaF-Bereich sowie in anderen, auch außerakademischen Kontexten der Fremdsprachendidaktik zu geben.



**Citation:** S. Ballestracci, K. Salzmann, D. Sorrentino (2026) Digitale und hybride Unterrichtsformate im Vergleich: eine Analyse am Beispiel von Lehrvorträgen aus dem italienischen DaF-Bereich. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 9-29. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17364>.

**Copyright:** © 2026 S. Ballestracci, K. Salzmann, D. Sorrentino. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

# Digitale und hybride Unterrichtsformate im Vergleich: eine Analyse am Beispiel von Lehrvorträgen aus dem italienischen DaF-Bereich

*Sabrina Ballestracci, Katharina Salzmann, Daniela Sorrentino*  
Università degli Studi di Firenze, Università degli Studi di Trento,  
Università della Calabria  
([sabrina.ballestracci@unifi.it](mailto:sabrina.ballestracci@unifi.it)); [katharina.salzmann@unitn.it](mailto:katharina.salzmann@unitn.it);  
[daniela.sorrentino@unical.it](mailto:daniela.sorrentino@unical.it))

## *Abstract*

This article examines digital and hybrid teaching formats in higher education, focusing on academic seminars in German as a foreign language (DaF – Deutsch als Fremdsprache). It discusses how the shift towards virtual communication, accelerated by the pandemic, has reshaped interactional dynamics and necessitated new strategies for managing distance and complexity in knowledge transmission. Employing a media-theoretical and conversation-analytical framework, and drawing on empirical data, the study compares digital and hybrid lectures, identifying their distinctive communicative features. The article also considers the potential future role of artificial intelligence in hybrid university teaching.

*Keywords:* Digital and Hybrid Teaching, University Lectures, Virtual Co-presence, Media Constellation

## *Einleitung*

Mit den umwälzenden medialen Transformationen, die unsere modernen Gesellschaftssysteme prägen, gehen nicht nur technologische, sondern auch kulturelle Veränderungen sowie neue didaktische und kommunikative Praktiken einher (vgl. Steinhoff 2023, 7-10), die durch die Corona-Pandemie in den Jahren 2020-2021 beschleunigt wurden und eine Herausforderung im Hinblick auf traditionelle Unterrichtskonzepte darstellen. Aufgrund der fehlenden gegenseitigen physischen Wahrnehmbarkeit entstehen in digitalen Lehr-

Lern-Kontexten im Vergleich zur Präsenzkommunikation neuartige Nähe- und Distanzverhältnisse und – damit verbunden – Formen der Wissensvermittlung und -aushandlung, deren Zuordnung sich klassischen Kategorien entzieht. Dabei kann man „nicht einfach die medien-materiellen Voraussetzungen austauschen (sprachlich-körperliche Präsenz gegen schriftlich-audiovisuelle Computertechnologie) und davon ausgehen, dass die übrigen Elemente unverändert bleiben“ (Weich 2020, 9). In diesem Zusammenhang gewinnt auch die hybride Lehre an Bedeutung, die Elemente beider Unterrichtsmodalitäten kombiniert und spezifische didaktische sowie organisatorische Anforderungen mit sich bringt. Es bedarf folglich einer medienwissenschaftlichen Modellierung und Reflexion, die den komplexen Wechselwirkungen zwischen Lehrenden, Lernenden, Medien und den durch sie bedingten Praktiken Rechnung trägt.

Zur digitalen Lehre im universitären Bereich finden sich bislang sowohl in der italienisch- als auch in der deutschsprachigen Forschung eher Studien mit didaktisch-pädagogischem Fokus, die etwa den Umgang der Lehrenden mit den Technologien oder den Grad transmissiver bzw. diskursiver Strategien der Wissensvermittlung untersuchen (vgl. z. B. Celentin, Daloso und Fiorentino 2021; Colombo, Ferrari und Moro 2021; Reinmann 2021; Grein 2023). Daneben liegen einige konversationsanalytisch geprägte Untersuchungen von Videokonferenzen aus anderen Bereichen vor. So zeigt Lanwer (2019a) in seiner Studie zu Skype-Gesprächen auf, wie virtuelle Kopräsenz durch Blickkontakt und Zeigegesten als Ressource der Handlungskoordination zur kooperativen Hervorbringung einer konversationellen Erzählung hergestellt wird. Er bezeichnet dies als „*blended joint attention*“ (*ibidem*). Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch die Studie von Hoffmann (2024), die im Rahmen einer multimodalen Interaktionsanalyse Videokonferenzen in der Lehrendenbildung untersucht. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit digitalen und hybriden Lehrformaten kann sich als lohnenswert erweisen. Obwohl diese Formate während der Coronazeit als zwingend notwendig galten (was heute nicht mehr der Fall ist), zeigt sich nun, dass sie insbesondere im akademischen Kontext, beispielsweise im Promotionsstudium oder in der Lehrendenausbildung, weiterhin Anwendung finden.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit digital vermittelten Unterrichtsformaten am Beispiel von Lehrvorträgen aus dem italienischen DaF-Bereich und zielt darauf ab, einige kommunikative Besonderheiten digitaler und hybrider Wissenschaftskommunikation im Hochschulkontext aus einer medienwissenschaftlichen Perspektive – unter Einbezug konversationsanalytischer Kriterien – zu beschreiben<sup>1</sup>. Dabei soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, in welchen Punkten sich die hybride Kommunikation von der rein digitalen Kommunikation unterscheidet und welche Strategien jeweils zur Distanz- und Komplexitätsreduzierung eingesetzt werden. Im Folgenden wird zunächst auf digitale und hybride Lehrvorträge als Form von Videokonferenzen eingegangen. Anschließend wird ein Untersuchungsmodell vorgestellt, das die im Verlauf des Forschungsprojekts gemeinsam diskutierten Konzepte und Kategorien miteinander verbindet. Darauf aufbauend wird die Methodik der Studie erläutert. Nach der empirischen Datenanalyse werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf die mögliche Rolle von Künstlicher Intelligenz (KI) in diesem Bereich gegeben.

<sup>1</sup> Der Aufsatz wurde von den drei Autorinnen gemeinsam konzipiert. Daniela Sorrentino hat die Einleitung, die Kap. 1-3 sowie 4.1 und 4.2 verfasst, Katharina Salzmann die Kap. 4.3 und 4.4. und Sabrina Ballestracci Kap. 5.

### 1. Digitale und hybride Lehrvorträge im Hochschulkontext als Form von Videokonferenzen

Digitale Lehrvorträge werden hier als eine besondere Form von Videokonferenzen verstanden. In Anlehnung an Lepschy (2020, 20) werden sie im weiteren Sinne als digital, visuell und auditiv vermittelte Kommunikation zwischen drei oder mehr Teilnehmenden in didaktischen Kontexten begriffen. Bei digitalen Lehrvorträgen sind Lehrende und Lernende in einem virtuellen Raum, wobei die Interaktion prinzipiell zeitgleich (synchron) oder zeitversetzt (asynchron) erfolgen kann (vgl. Biskup 2023, 108). Bei hybriden Lehrvorträgen befinden sich Lehrende und Lernende in einem physischen Raum und gleichzeitig Lernende im virtuellen Raum, die sich physisch an anderen Orten befinden. Im Gegensatz zu verwandten *Blended-Learning*-Konzepten, denen in der Regel eine Kombination aus Präsenzphasen an einem physischen Ort und Online-Phasen zugrunde liegt, die aus einer Mischung aus synchronen und asynchronen Elementen bestehen können, werden bei hybriden Unterrichtsformaten Präsenz- und Online-Lehre synchron angeboten (vgl. Biskup 2023, 115; Grein 2023, 26).

Aus kommunikativer Sicht sind Videokonferenzen ein Sonderfall mündlicher Kommunikation, die medienvermittelt stattfindet (vgl. Lepschy 2020, 29). Der Wahrnehmungs- und Handlungsraum ist mit einer Entkopplung von physischer Verortung und audiovisueller Wahrnehmung der Interagierenden verbunden, so dass ein erweiterter Interaktionsbegriff auf dem Kriterium der Sequenzialität als koordinierte, aufeinander bezogene Abfolge von Handlungen beruht, ohne dass diese notwendigerweise in einer Situation wechselseitiger Wahrnehmung stattfinden (vgl. Linz 2022, 237). In hybriden Formaten ist es für Lehrende besonders herausfordernd, Präsenzteilmehmende im dreidimensionalen Raum und virtuelle Teilnehmende am gekachelten Bildschirm in dem Lehr-Lern-Prozess zusammenzubringen und aktiv einzubinden (vgl. Reimann 2022, 7). Insbesondere müssen sie für Co-Kreation im Lehr-Lern-Setting sorgen (vgl. Biskup 2023, 108), die nur stattfinden kann, wenn auch die Präsenzteilmehmenden Teil der virtuellen Umgebung werden und sich mit den virtuellen Teilnehmenden verbinden können (vgl. *ibidem*, 120). Hierfür sind unterschiedliche verbale und nonverbale Handlungen erforderlich, die ein Gruppengefühl fördern und soziale wie digitale Distanzen verringern. Multimodale Komponenten wie Blickausrichtung, Kopfnicken, Körperhaltung und andere nonverbale Signale erfüllen dabei zentrale Funktionen für das kommunikative Zusammenspiel – auch und gerade unter den Bedingungen der Videokonferenz (vgl. Deppermann 2018, 58; Lanwer 2019b, 4). In ihrer multimodalen Interaktionsanalyse internationaler Videokonferenzen bei Lehrenden in der Fremdsprache Deutsch weist Hoffmann (2024, 149) beispielsweise auf die Relevanz der Mimik hin, die auch für den ausschließlich digitalen Diskurs gilt. Sie betont insbesondere die Funktion des Lächelns der Lehrenden bzw. der Moderatorin als Zeichen von Interesse. Es ermuntere zu Äußerungen oder zu deren Weiterführung, drücke Wertschätzung gegenüber den anderen Teilnehmenden aus und schaffe Konsens und Gemeinsamkeit in der Gruppe. Die Beteiligungsstrukturen von Videokonferenzen lassen sich nicht allein auf die technisch-medialen Rahmenbedingungen und auf die physische An- oder Abwesenheit der Interagierenden reduzieren. Vielmehr entstehen sie aus dem Zusammenspiel von Menschen, Medien und den mit und in ihnen vollzogenen kommunikativen Praktiken (vgl. Linz 2022, 233).

Tatsächlich gehen aktuelle Kommunikationsmodelle über ein rein instrumentelles Verständnis von Medien hinaus und betonen deren aktive Rolle bei der Bedeutungsproduktion. So begreift Steinhoff (2023) Medien – in Anlehnung an die soziologische Praxistheorie von Hirschauer (2016) – als aktive Teilnehmende einer komplexen und dynamischen

Mensch-Medien-Interaktion und beschreibt Kommunikation dementsprechend als Zusammenspiel von sechs Facetten: (1) technisch-medial (Hardware und Software), (2) physisch (körperliches Geschehen in einer natürlichen und/oder kulturellen Umgebung), (3) kognitiv (Informationsverarbeitung), (4) sozial (menschliche Interaktion), (5) semiotisch (sprachliche und nicht-sprachliche Zeichen) und (6) textuell-diskursiv (situationsentbundene bzw. -gebundene Kommunikate). Daraus ergibt sich ein komplexes Spektrum möglicher Interaktionsmuster, kommunikativer Praktiken und Ko-Aktivitäten zwischen Menschen und Medien. Linz betont ebenfalls, dass Medien bestimmte „Affordanzen“ als Handlungsmöglichkeiten und -potenziale bieten, die je nach Kontext und Nutzungsweise sehr unterschiedlich ausfallen können (2022, 235).

Weich führt in diesem Zusammenhang den Begriff der Medienkonstellationen als Zusammenspiel von Materialitäten, Wissen und Praktiken, Subjektpositionen und Inhalten ein. In seinem Konzept beziehen sich Materialitäten auf Medientechnologien, räumliche Anordnungen und Körperlichkeiten (2020, 4). Wissen und Praktiken umfassen Handhabungswissen und -fertigkeiten, kulturelle Konventionen und Domänenwissen. Subjektpositionen sind im Sinne sozialer Rollen innerhalb der Konstellationen zu verstehen, Inhalte stellen konkrete Ausgestaltungen des in einer Konstellation möglichen Darstellungsraums dar (5). Aus ihrer dynamischen Kombination ergeben sich bedingte Bedeutungs- und Handlungsmöglichkeiten: „Der Wechsel und Wandel von Medienkonstellationen [kann] nicht als tatsächlicher Ersatz modelliert werden [...], nicht als belangloser Austausch eines Kanals durch einen anderen, sondern als Veränderung der Möglichkeitsbedingungen und Voraussetzungen der Produktion von Bedeutung“ (10). In diesem Zusammenhang erscheint auch das Modell von Lepschy (2020) hilfreich, das operative Kategorien für eine Analyse von Videokonferenzen im didaktischen Kontext anhand bestimmter Rahmenbedingungen, wie z. B. Raum-Zeit-Kontinuum, und verschiedener Faktoren der Sprechsituation, wie u. a. Personenkonstellation und Gesprächsorganisation, liefert.

## *2. Integratives Analysemodell*

Für unsere Datenanalyse wurde ein integratives Analysemodell entworfen. Ausgangspunkt war das kommunikationswissenschaftliche Modell von Steinhoff (2023), das mit dem auf die digitale Kommunikation bezogenen Medienkonstellationskonzept von Weich (2022) sowie dem eher anwendungsorientierten Modell von Lepschy (2020) kombiniert wurde. Daraus wurden einige Kategorien herausgefiltert, die für die vorliegende Analyse besonders interessant und nützlich erschienen (Abb. 1):

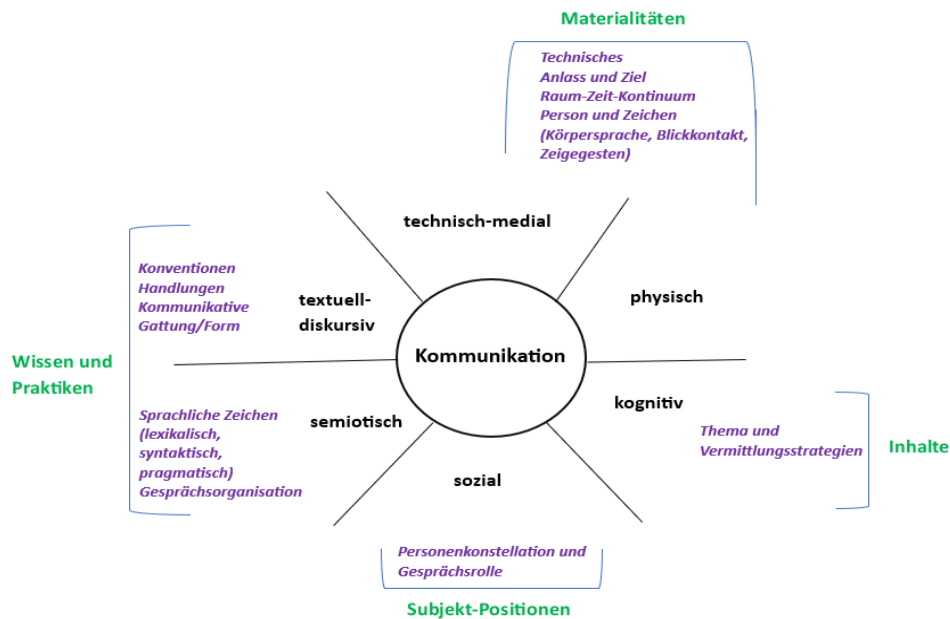


Abb. 1 – Integratives Analysemodell (in Anlehnung an Steinhoff 2023, Weich 2020, Lepschy 2020)

Im Modell beziehen sich die Facetten *technisch/medial* und *physisch* auf die materiellen Voraussetzungen (die Ebene der Materialitäten nach Weich), die Aspekte wie Hardware und Software, Räume und Körper betreffen. Diese Facetten lassen sich anhand der Kategorien Technisches, Anlass und Ziel, Raum-Zeit-Kontinuum, Person und Zeichen operationalisieren, wie es im Modell von Lepschy (2020) für die Rahmenbedingungen der Sprechsituation vorgesehen ist. Dabei geht es um technisch und physisch bedingte Zeichen. Die *kognitive* Facette betrifft die Informationsverarbeitung (die Ebene der Inhalte nach Weich) und umfasst das Thema sowie die jeweiligen Vermittlungsstrategien. Die *soziale* Facette der menschlichen Interaktion entspricht der Ebene der Subjektpositionen im Modell von Weich. Diese wurden anhand der Kategorien Personenkonstellation und Gesprächsrolle untersucht. Wissen und Praktiken nach Weich umfassen hinsichtlich der *textuell-diskursiven* Facette die Kategorien Konventionen, Handlungen und kommunikative Gattung bzw. Form, in unserem Fall den Lehrvortrag. Bei der semiotischen Facette schließlich wurde auf ausgewählte sprachliche Zeichen (lexikalische, syntaktische, pragmatische) und auf die Gesprächsorganisation fokussiert. Dabei wurden nur bestimmte Kategorien von Lepschy übernommen, die im Hinblick auf unser Vorhaben als treffend erschienen, andere wurden aus demselben Grund hinzugefügt. Zusammenfassend betreffen die ausgewählten Analysekategorien die Rahmenbedingungen der Sprechsituation mit den Unterkategorien Technisches, Anlass und Ziel und Raum-Zeit-Kontinuum sowie die Faktoren der Sprechsituation mit den Unterkategorien Person und Zeichen, Thema, Personenkonstellation und Gesprächsorganisation. Da sich manche Kategorien überschneiden, ist eine scharfe Trennung nicht immer möglich.

### 3. Datenbeschreibung und Methodik

Unsere Daten bestehen aus zwei Lehrvorträgen aus der italienischen DaF-Germanistik. Diese wurden im Studienjahr 2021/22 von jeweils zwei Gastdozentinnen gehalten, die sich zum Zeitpunkt der Aufnahme kurz vor dem Abschluss des Doktorats befanden. Zu dieser Zeit galten noch die damals vorgesehenen coronabedingten Ausgangsbeschränkungen für den universitären Präsenzunterricht. Unter Lehrvortrag wird hier ein didaktisches Format verstanden, bei dem die Wissensvermittlung relativ dozentenorientiert verläuft.<sup>2</sup> Die Studierenden übernehmen dabei meist eine passive Rolle und interagieren nur selten mit der Dozentin bzw. dem Dozenten, indem sie beispielsweise Fragen stellen oder beantworten.<sup>3</sup> Beide Lehrvorträge bestehen aus einem digitalen und einem hybriden Teil, wobei jeder Teil ca. eineinhalb Stunden dauert (Lehrvortrag 1 nur digital 1:26 Stunde, zweiter Teil hybrid 1:32 Stunde; Lehrvortrag 2 nur digital 1:50 Stunde, zweiter Teil hybrid 1:25 Stunde). Die Teilnehmenden sind jeweils eine Gastdozentin, die interne Dozentin und ca. 20 Studierende des Aufbaustudiengangs *Lingue e Letterature Moderne* der Universität Kalabrien mit dem Sprachniveau B2. Alle Teilnehmenden sind italienische L1-Sprecher:innen. Bei der Datenanalyse wurde jeweils ein Ausschnitt aus der Anfangs-, der interaktiven Haupt- und der Schlussphase der Aufnahme berücksichtigt. Als Transkriptionssystem wurde GAT2 auf der Stufe des Basistranskripts (vgl. Selting *et al.* 2009) verwendet, wo nötig ergänzt durch eine vereinfachte multimodale Transkription für Kommentare zu Gestik und Mimik.<sup>4</sup> Bei der Beispielanalyse erfolgt der methodische Zugang in Anlehnung an die deutschsprachige Konversationsanalyse, die die sequentielle Gestaltung der Interaktion in den Mittelpunkt stellt (vgl. Birkner *et al.* 2020).

### 4. Datenanalyse

Im Folgenden werden die zwei Lehrvorträge im Sinne einer Medienkonstellationsanalyse untersucht. Dabei wird zunächst von den vier Ebenen nach Weich (2022) ausgegangen, nämlich Materialitäten, Inhalte, Subjektpositionen, Wissen und Praktiken, wobei ausgewählte Phänomene, die im Hinblick auf die Fragestellung als besonders relevant erscheinen, anhand der Kategorien von Lepschy (2020) in den Fokus der Analyse gerückt werden.

#### 4.1 Materialitäten

Unter Materialitäten werden die Kategorien Technisches, Anlass und Ziel, Raum-Zeit-Kontinuum, Person und Zeichen analysiert. In den zwei Lehrvorträgen wird im Bereich Technisches die Videokonferenzsoftware Teams eingesetzt. Hinsichtlich Anlass und Ziel geht es in beiden Veranstaltungen um eine institutionelle Kommunikation (vgl. Ehlich und Rehbein 1986), in deren Rahmen sich eine didaktische Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte mit anschließender Anwendung des Gelernten in einigen interaktiven Aufgaben vollzieht. Insbesondere handelt es sich um sachthematische Gespräche zur Einführung in die Korpuslinguistik (LV1) und in die Prosodie der deutschen Sprache (LV2).

<sup>2</sup> Da sich die Bezeichnungen *Vorlesung* und *Seminar* zu stark auf den deutschsprachigen Kontext beziehen, wurde die alternative Bezeichnung *Lehrvortrag* ausgewählt, die als passender für den italienischen Hochschulkontext empfunden wird. Hinsichtlich der Unterschiede in den diskursiven und textuellen Strukturen zur Wissensvermittlung im deutschen und italienischen Hochschulkontext siehe Hornung, Carobbio und Sorrentino 2014.

<sup>3</sup> Dies trifft auch auf unsere Daten zu.

<sup>4</sup> Zu den Herausforderungen der multimodalen Transkription siehe Imo und Lanwer 2019 (120-31) und Deppermann 2018.

Im Raum-Zeit-Kontinuum findet eine synchron digital vermittelte Kommunikation statt. Die Gesprächspartner:innen teilen sich einen virtuellen Raum, der sich aus den jeweiligen Blicken in die jeweils realen Räume zusammensetzt (vgl. Lepschy 2020, 30). Da sich die Gesprächspartner:innen nicht am selben Ort befinden, muss auf diese Weise die räumliche Distanz überwunden werden. Der erste Teil des Lehrvortrags ist eine ausschließlich digital vermittelte Kommunikation mit virtueller Kopräsenz aller Beteiligten (vgl. Lanwer 2019a, 7). Der zweite Teil findet in einer gemischten Modalität statt, mit physischer Kopräsenz im Hörsaal zwischen der internen Dozentin (ID)<sup>5</sup> und einer Gruppe von Studierenden sowie virtueller Kopräsenz mit der Gastdozentin (GD) und einer weiteren Gruppe von Studierenden, die von zu Hause aus zugeschaltet sind.

Hinsichtlich der Faktoren Person und Zeichen ist festzustellen, dass die GD im digitalen Format ihren Bildschirm teilt und eine PowerPoint-Präsentation zeigt. Am Rand des Bildschirms sind die beiden Dozentinnen mit Video zu sehen (*talking head arrangement*; Linz 2019, 108), darunter ein Kachelbildschirm (vgl. Linz 2022, 240) mit den Namen der Studierenden mit bzw. ohne Profilbild (stets ohne Video). Die Studierenden richten ihren Blick auf die Dozentinnen, nicht umgekehrt. Im Laufe des Vortrags durchläuft der Bildschirm eine Reihe von Veränderungen. Zunächst wird die Präsentation von der GD geteilt, anschließend erfolgt die Anzeige einer Internetseite. Gegen Ende des Lehrvortrags werden die Namen der Studierenden in vergrößerter Form am rechten Bildschirmrand eingeblendet, während die beiden Dozentinnen auf dem Bildschirm klein dargestellt werden. Im hybriden Format sind auf dem geteilten Bildschirm die GD, die ID (beide mit Video) und die Studierenden mit schwarzen Kacheln dargestellt. Die Studierenden im Hörsaal sind ebenfalls nur als Kacheln wahrnehmbar, da sie in Teams verbunden sind, jedoch ohne Kamera und stummgeschaltet, um Störungen zu vermeiden. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wird der Inhalt des Unterrichts auf eine große Leinwand projiziert, welche als Videohintergrund der ID im physischen Raum des Hörsaals zu sehen ist.

Auf der Ebene der Materialitäten manifestiert sich im hybriden Modus folglich durch die geteilte physisch-virtuelle Kopräsenz ein komplexeres Setting bei den Kategorien Raum-Zeit-Kontinuum sowie Person und Zeichen. Die Studierenden im Raum sind für die Online-Teilnehmenden mit Initialen auf dem Kachelbildschirm sichtbar. Im Unterschied zu diesen erfahren sie eine zusätzliche physische Wahrnehmung.

#### 4.2 Inhalte: Thema und Vermittlungsstrategien

Das Thema der zwei Lehrvorträge ist – wie bereits erwähnt – eine Einführung in die Korpuslinguistik bzw. in die Prosodie der deutschen Sprache. Dabei kommen sowohl im digitalen als auch im hybriden Modus verschiedene didaktische Strategien zur Vermittlung des Themas zur Anwendung, und zwar sprachliche Handlungen wie Wiederholungen und Reformulierungen bestimmter Fachinhalte und -begriffe (vgl. Bühlig 1996), Code-Switching (vgl. Auer 1998) ins Italienische sowie Frageketten (vgl. Piazza 1999), die oft von beiden Dozentinnen gemeinsam entwickelt werden, um den Verstehensprozess zu unterstützen. Die dadurch häufig entstehende sprachliche und inhaltliche Redundanz wird vermutlich als Kompensationsstrategie eingesetzt, um in der medienvermittelten didaktischen Kommunikation sprachliche und kommunikative Nähe zu erzeugen. Im Folgenden werden dazu Auszüge aus den Lehrvorträgen in beiden Modalitäten wiedergegeben:

<sup>5</sup> An dieser Stelle und im weiteren Verlauf des Textes werden die interne Dozentin und die Gastdozentinnen jeweils mit den Abkürzungen *ID* und *GD* bezeichnet.

(1) LV1\_a<sup>6</sup>

```

01  GD:   ich hab auch hier Übungen hochgela:den;
02        (-)ihr könnt sie vielleicht herUNterladen.
03        (-- ) hier im CHAT.
04  ID:   (-) äh die Übungen?
05        <<nickend> hm hm>
06        (3.0) ((GD öffnet die datei mit den übungen))
07        li veDEte ragAZzi?
08        raGAZze?
09        (-)seht ihr die Übungen?

```

In Ausschnitt (1) geht es um das Bereitstellen von Übungsdateien durch die Gastdozentin (GD). Dabei kommen Praktiken vor, die für digitale Unterrichtsformate typisch sind, wie das Hoch- und Herunterladen von Dateien und deren Öffnen. Die GD weist auf den gemeinsamen digitalen Raum hin, in dem sich diese Praktiken ereignen (*hier im Chat*) und spricht die Adressat:innen direkt an. Darauf folgt die Einbindung der ID, die in Zeile 4 mit einer Rückfrage (*äh, die Übungen?*) die vorherige Aussage der GD aufgreift und dabei mit dem Kopf nickt. In den Zeilen 7 und 8 erfolgt ein Code-Switching, indem die ID ins Italienische wechselt, die Studierenden informell direkt anspricht und sie fragt, ob sie die Übungen sehen (*li vedete, ragazzi? ragazze?*). Der Sprachwechsel unterstützt den Verstehensprozess, stärkt die soziale Nähe und lenkt die Aufmerksamkeit, wozu auch die prosodische Markierung durch Akzentsetzung und Frageintonation (*veDEte, raGAZze*) beiträgt. In Zeile 9 wird die Frage noch einmal auf Deutsch wiederholt (*seht ihr die Übungen?*). An dieser Sequenz wird auch sichtbar, wie die GD und die ID gemeinsam an der Verständnissicherung und der Unterrichtssteuerung arbeiten, wobei die ID eine unterstützende Rolle übernimmt.

In beiden Unterrichtsformaten kommt zudem eine situationsgebundene stärkere Strukturierung im Hinblick auf den Gegenstandsbezug hinzu (vgl. Lepschy 2020, 35), die vor allem durch die häufige Verwendung von Demonstrativa und Personaldeixis erreicht wird. Dadurch wird in den Ausführungen der GD der Fokus kontinuierlich auf den gemeinsamen Wissensraum gelegt (vgl. auch die Ergebnisse von Ricci Garotti 2023), wie in (2) ersichtlich:

<sup>6</sup> Der Buchstabe *a* meint den digitalen Teil der Lehrvorträge, der Buchstabe *b* den hybriden.

## (2) LV2\_b

01 GD: also **diese** zwei wörter werden in der regel auf AR  
 02 betOnt- ARbeitgeber;  
 03 (.) **datore di laVoro**;  
 04 und ARbeitnehmer;  
 05 (.) **äh colui che PREnde il lavoro**;  
 06 **il lavoraTOre**.  
 07 ID: ((nickt))  
 08 GD: (-) Aber;  
 09 wenn **wir diese** ZWEI wörter in einem sAtz haben-  
 10 und wollen **wir** UNterscheiden was ist der ARbeitgeber  
 und was ist der ARbeitnehmer,  
 11 müssen **wir** sie kontrasTIV betOnen.  
 12 (.) das heißt (.) arbeitGEber-  
 13 und arbeitNEHmer.  
 14 ID: ((nickt))

In diesem Beispiel steht die Vermittlung der prosodischen und semantischen Unterschiede der Begriffe ‚Arbeitgeber‘ und ‚Arbeitnehmer‘ im Mittelpunkt. Dabei kombiniert die GD Wiederholungen (*also diese zwei wörter* in Z. 1, *wenn wir diese zwei wörter in einem satz haben* Z. 9), prosodische Markierungen (z. B. durch die Betonung von *arbeitGEber* vs. *arbeitNEHmer*) und Reformulierungen – auch durch Code-Switching ins Italienische (*datore di lavoro* Z. 3, *colui che prende il lavoro; il lavoratore* Z. 5-6). Bereits in der ersten Zeile nutzt sie das Demonstrativpronomen *diese* als Mittel der fokussierenden Deixis, um die Aufmerksamkeit der Hörer:innen gezielt auf die beiden Begriffe ‚Arbeitgeber‘ und ‚Arbeitnehmer‘ zu lenken. Diese referenzielle Verankerung wird in der Folge durch die Personaldeixis *wir* weiter gestützt (*wenn wir diese zwei Wörter [...] haben, müssen wir sie [...] betonen*, Z. 09-11). Die wiederholte Einbeziehung der Lernenden über das Kollektivpronomen *wir* dient ihrer kognitiven Beteiligung und der Schaffung eines gemeinsamen Wissens- und Lernraums.<sup>7</sup> In dieser Sequenz spricht die ID nicht, sondern sie reagiert auf die Aufforderungen der GD mit einer nonverbalen Rückmeldung in der Form von Kopfnicken (Z. 7 und 14). Dies ist ein Feedbacksignal an die GD, dass die Äußerung angekommen ist und verstanden wurde. In hybriden und digitalen Unterrichtsformaten, in denen visuelle Rückmeldungen eine zentrale Rolle spielen, ist dies besonders wichtig. Tatsächlich kommt das Kopfnicken der ID in beiden Lehrvorträgen vor und begleitet sehr häufig die Ausführungen der GD. Es könnte als Strategie zur Reduzierung von Distanz sowie als Vermittlungsstrategie in der digitalen Lehre betrachtet werden. Aufgrund des *talking-head-arrangements* sind lediglich der Kopf und – in geringerem Maße – die Hände sichtbar. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die Mimik in digitalen und hybriden Settings besonders ausgeprägt ist und dadurch an Bedeutung gewinnt.

#### 4.3 Subjektpositionen: Personenkonstellation und Gesprächsrolle

<sup>7</sup> Dies steht im Einklang mit den Forschungsergebnissen zur digitalen Hochschuldidaktik in Italien während der Corona-Zeit. Laut Zannoni kompensieren Lehrende die Schwierigkeit bzw. Unmöglichkeit, Gestik, Blickkontakt und weitere nonverbale Signale in der Handlungswahrnehmung zu erfassen, durch eine gesteigerte Strukturierung und Sorgfalt bei der Vermittlung von Informationen, mit dem Ziel, die Beteiligung und Aufmerksamkeit der Lernenden zu fördern (2020, 72).

Hinsichtlich der Personenkonstellation finden wir im digitalen Modus eine fokussierte Interaktion (vgl. Auer 2020, 34) mit drei Gesprächsparteien (GD, ID, Studierende), während im hybriden Modus eine Vierparteienskommunikation (GD, ID, Studierende im Hörsaal und Studierende zu Hause) vorliegt. Durch die asymmetrischen Partizipationsrollen fungieren die Studierenden im Kollektiv gewissermaßen als eine einzige kommunikative Einheit gegenüber den Lehrpersonen (vgl. Linz 2022, 243). Die Aufspaltung der Kopräsenz<sup>8</sup> (real und virtuell) im hybriden Unterrichtsformat bedingt eine Unterteilung in zwei Gruppen von Studierenden: die Studierenden im Raum (auch *Roomies* genannt) und jene, die von zu Hause zugeschaltet sind (auch *Zoomies* genannt; Grein 2023, 15).

In Bezug auf die Gesprächsrolle (in einem weiteren Sinne auch als Partizipationsrolle bezeichnet) hat die Analyse gezeigt, dass in beiden Modalitäten, d. h. digital und hybrid, die GD vorträgt und Fragen an die Studierenden stellt, während die ID primär zuhört und den Vortrag moderiert.<sup>9</sup> Sie trägt durch das markante Kopfnicken, das in vielen Passagen den Vortrag der GD begleitet, zur Verstärkung der Inhalte bei. In den interaktiven Phasen übernimmt sie vermehrt die Sprecherrolle und vermittelt durch Hinweise zu organisatorischen Aspekten sowie durch Fragen, Wiederholungen und Reformulierungen (z. T. mit Code-Switching ins Italienische; s. Beispiel 1 in Kap. 4.2) zwischen der GD und den Studierenden. Letztere sind die Adressat:innen des Vortrags, sie befinden sich überwiegend in der Zuhörerrolle und beantworten die Fragen der Dozentinnen.<sup>10</sup> Im hybriden Modus ergeben sich aus dem Umstand der gespaltenen physisch-virtuellen Kopräsenz in bestimmten Passagen akustische Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung der studentischen Aussagen im Hörsaal durch die ausschließlich im virtuellen Raum dazugeschaltete GD, was sich wiederum entscheidend auf die Gesprächsrolle der ID als Moderatorin auswirkt. Diese Veränderungen sollen durch die folgenden Beispiele veranschaulicht werden.

In Beispiel (3) kommentiert die ID zu Beginn des Lehrvortrags die Personenkonstellation in der gemischten, d. h. hybriden Modalität, indem sie der GD (*serena*)<sup>11</sup> erklärt, dass einige Studierende vor Ort an der Universität anwesend sind, während andere dem Unterricht von zu Hause folgen (Z. 1-5). Auf diese Weise trägt sie zur Situationsherstellung bei und kompensiert die eingeschränkte „Wahrnehmungswahrnehmung“ (Hausendorf 2015) durch die Teilnehmenden im virtuellen Raum. In den Z. 6-7 weist sie schließlich darauf hin, dass einige der in der Teams-Besprechung eingeloggt Studierenden auch im Hörsaal anwesend sind (*hier in der Klasse*), indem sie mit einer Geste<sup>12</sup> auf die Leinwand im Hörsaal zeigt, auf der die Videokonferenz übertragen wird. Das lokaldeiktische Adverb *hier* (Z. 3 und 6) verweist in der hybriden Modalität durch die veränderten Materialitäten nicht nur auf den virtuellen Raum (wie in rein digitalen Videokonferenzen der Fall ist), sondern auch auf den materiellen Raum (d. h. den Hörsaal). Die Äußerung *sie sind auf beiden Kanälen dabei* wird von einem Lachen begleitet, das von der GD repliziert wird und als Strategie zur Bewältigung dieser komplexen Mehrparteienskommunikation interpretiert werden könnte.

<sup>8</sup> Voraussetzung für die Kopräsenz ist die Gleichzeitigkeit, d. h. dass die hybride Lehre in diesem Verständnis den Modus doppelter Synchronizität bezeichnet (vgl. Reinmann 2022, 8). Daraus folgt, dass eine digital vermittelte Gleichzeitigkeit im Vergleich zur asynchronen Interaktion die Möglichkeit gibt bzw. geben sollte, sich zu koordinieren und auszutauschen. Es sollte sich also durch die Gleichzeitigkeit auch im hybriden Format ein Gefühl der sozialen Präsenz einstellen (6).

<sup>9</sup> Lepschy weist darauf hin, dass in Videokonferenzen die Moderationsrolle durch technische Funktionen (z. B. Host, Stummschalten) gestärkt wird (2020, 34-35).

<sup>10</sup> Zur Differenzierung verschiedener Sprecher- und Hörerrollen s. Goffman 1981.

<sup>11</sup> Die Eigennamen der Teilnehmenden wurden aus Privacy-Gründen durch ein Pseudonym ersetzt.

<sup>12</sup> Zur Bedeutung von Zeigegesten zur Steuerung der Aufmerksamkeit im physischen und virtuellen Raum sowie insbesondere zur Etablierung eines virtuellen Hiers s. Lanwer 2019a, (113-16).

## (3) LV1\_b

01 ID: also heute haben wir diese geMISCHte (.) modalität;  
 02 seREna;  
 03 **einige studentinnen sind HIER;**  
 04 **in der AUla;**  
 05 **und andere sind von zu HAUse.**  
 ((.))  
 06 ID: also einige von die von denen sind natürlich auch **hier**  
**in der KLASse; ((zeigt auf den großen bildschirm im**  
**raum))**  
 07 <<lachend> sie sind auf BEIden kanälen dabei>.  
 08 GD: ((lacht))

In Ausschnitt (4) aus einem hybriden Vortrag sieht man, wie die Dozentinnen mit der Unterteilung der Studierenden in zwei Gruppen umgehen und welche Adressierungspraktiken (s. dazu Linz 2002, 240-43) sie anwenden. Die GD formuliert eine Frage<sup>13</sup> zum Verständnis des zuvor vorgespielten Hörtextes (*wer kann mir sagen was ist er von beruf oder sie*, Z. 1) und wendet sich nach einer Pause explizit an die Studierenden von zu Hause (*auch von zu hause*, Z. 2), indem sie sie dazu auffordert, das Mikrofon einzuschalten und sich zu Wort zu melden. Die ID richtet den Blickkontakt dagegen zeitgleich mit einem Lächeln auf die Studierenden im Raum, um diese zur aktiven Mitarbeit aufzufordern.

## (4) LV2\_b

01 GD: wer kann mir sagen was ist er von beRUF oder sIE?  
 02 (-- ) **auch von zu HAUse;**  
 03 ID: ((lächelt und **blickt in den Raum**) )  
 04 GD: einfach mikroFON einschalten (.) und sprechen;

Die Herausforderung des hybriden Unterrichts besteht genau darin, den in Präsenz Teilnehmenden und den Studierenden im virtuellen Raum eine gleichzeitige und gleichwertige Teilnahme zu ermöglichen (vgl. Grein 2023, 28).<sup>14</sup> Die Interaktion wird in den hier analysierten Daten

<sup>13</sup> Fragen werden in italienischen Lehrvorträgen eingesetzt, um die Aufmerksamkeit der Studierenden auf bestimmte Wissenslemente, auf Nicht-Gewusstes und/oder zu Wissendes zu lenken und mentale Suchprozesse auszulösen (vgl. Heller 2014, 105). Die Strukturierung der Frage verlangt in diesem Beispiel besondere Aufmerksamkeit, da nach dem rahmenden *Wer*-Fragesatz kein indirekter Nebensatz, sondern – wie in der gesprochenen Sprache häufig der Fall – eine weitere *W*-Frage mit *V2* angehängt wird, die im Anschluss durch eine ausgeklammerte Expansion (*oder sie*) erweitert wird (zu Expansionen in der Wissenschaftssprache vgl. Salzmann 2017), wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Unterteilung der Frage in kleinere Einheiten dazu beiträgt, die Aufmerksamkeit der Studierenden zu lenken.

<sup>14</sup> Wie einige Beispiele aus dem Korpus veranschaulichen, hat der hybride Modus auch Auswirkungen auf die Gruppenarbeiten, wobei die GD für die physisch anwesenden Studierenden in den interaktiven Phasen Partner- bzw. Gruppenarbeiten vorschlägt, während sie die virtuell Teilnehmenden auf die Einzelarbeit vertröstet. Eine Möglichkeit, die Online-Studierenden nicht zu vernachlässigen, wäre die Einrichtung von Breakout-Rooms, die jedoch in diesem Lehrvortrag keine Anwendung finden. In die Plattform inskribierte technische Interaktionsfunktionen wie Breakout-Rooms und die Nutzung des Chats könnten zu neuen Partizipationsstrukturen führen, die in Form von

dadurch erschwert, dass zwei Dozentinnen am Unterricht teilnehmen, wobei die vortragende Dozentin (GD) nicht im physischen Raum anwesend ist, wie es bei synchroner hybrider Lehre normalerweise der Fall ist. Das Gelingen der hybriden Lehre ist maßgeblich von der Unterrichtsgestaltung abhängig, für die in diesem Fall beide Dozentinnen die Verantwortung tragen: Die GD ist für die inhaltlichen Aspekte des Lehrvortrags verantwortlich, die interaktiven Aspekte werden – wie in (4) ersichtlich – von beiden Dozentinnen gemeinsam gelenkt, wobei die ID durch die Mimik (Blickkontakt und Lächeln)<sup>15</sup> stärker die physisch anwesenden Studierenden miteinbezieht.

Während sich die GD in (4) direkt an die Studierenden zu Hause wendet, um diese nicht zu vernachlässigen, sieht man in Beispiel (5), einem Ausschnitt aus demselben Lehrvortrag, dass die GD die Studierenden vor Ort mit der Etikette *im raum bei dir rebecca* (Z. 6-8) benennt.

(5) LV2\_b

```

01  GD:   was sind sie von beruf;
02        (.) die BEIDen;
03  S:    (---) <<pp> FEUerwehrmann>.
04  ID:   ((nickt und lächelt))
05  GD:   <<nickend und lächelnd> ja das hab ich geHÖRT>;
06        (.) im (.) im RAUM-
07        bei DIR-
08        reBECca;
```

Durch die Tatsache, dass die GD die physische Kopräsenz mit den Studierenden vor Ort nicht teilt, ist eine wechselseitige visuelle Wahrnehmung der Studierenden an der Universität nicht möglich und in vielen Fällen ist auch die akustische Wahrnehmung eingeschränkt.<sup>16</sup> In diesem Ausschnitt ist die GD trotz der spezifischen Bedingungen des hybriden Formats in der Lage, die Antwort des Studierenden (S) im Raum (*feuerwehrmann*, Z. 3) auf die eingangs formulierte Frage<sup>17</sup> (*was sind sie von beruf die beiden*, Z. 1) wahrzunehmen. Die Antwort folgt einer längeren Pause und ist in der Aufnahme nur leise zu hören. Die GD signalisiert das Verstehen mit der Aussage *ja das hab ich gehört*, die durch ein Nicken und Lächeln begleitet und anschließend durch die Bezugnahme auf die Teilnehmenden im Hörsaal (*im im raum bei dir rebecca*) erweitert wird. Sie positioniert sich in diesem Ausschnitt als Teilnehmende, die trotz der fehlenden wechselseitigen Wahrnehmung in der Lage ist, an der Interaktion teilzuhaben und die in der Face-to-face-Situation getätigten Aussagen akustisch zu rezipieren.

Bereits anhand von Beispiel (4) wurde gezeigt, dass sich die Mimik der ID, insbesondere der Blickkontakt, im hybriden Modus durch die Aufspaltung der Kopräsenz verändert. Transkript (6) veranschaulicht nun die Gesprächsrolle der ID im hybriden Unterrichtsformat:

Nebeninteraktionen eine aktivere Teilnahme der Studierenden ermöglichen (s. auch Linz 2022, 247).

<sup>15</sup> Zur Funktion des Blickkontakts für den geteilten Aufmerksamkeitsfokus in der Face-to-face-Interaktion s. Lanwer (2019a, 102). Auf die Bedeutung des Lächelns für die Distanzreduzierung in digitalen Unterrichtsformaten wurde bereits in Kap. 1 hingewiesen (s. auch Hoffmann 2024, 149).

<sup>16</sup> Eine Möglichkeit, dieses Problem zu umgehen, wäre die Verwendung eines drahtlosen Mikrofons, das im Unterricht an italienischen Universitäten jedoch nur selten zum Einsatz kommt.

<sup>17</sup> Auch in diesem Fall wird die vollständig formulierte Frage (*was sind sie von beruf*) durch eine Expansion erweitert (*die beiden*), welche dazu beiträgt, die Kontaktherstellung mit den Studierenden zu forcieren.

## (6) LV1\_b

01 GD: was SAgen sie;  
 02 S: ((sagt etwas leise im Raum))  
 03 ID: a aber saBRIna äh-  
 04 ich frage seREna äh,  
 05 heute geht es SO äh,  
 06 ich ich Mache-  
 ((ID gestikuliert mit der einen hand in die eine rich-  
 tung  
 und der anderen hand in die andere richtung))  
 07 (-- ich hab diese rolle als (.) BRÜcke hier;  
 08 GD: ((lacht))

In diesem Ausschnitt – so wie auch an anderen Stellen der Aufnahme – konnte die GD die Antwort der Studierenden im Hörsaal nicht gut verstehen (*was sagen sie?*, Z. 1).<sup>18</sup> Nach der erneuten Antwort der Studierenden (Z. 2), die in der Aufnahme nicht verständlich ist, spricht die ID die Studierende (*sabrina*) und die GD (*serena*) direkt mit dem Namen an, um zum Ausdruck zu bringen, dass sie sich als akustische Vermittlerin zwischen den in der Face-to-face-Situation Anwesenden und den Online-Teilnehmenden versteht. Der anschließende Konstruktionsabbruch *ich ich mache* wird durch eine aussagekräftige Gestik begleitet, die den Gedanken der Vermittlerrolle noch zusätzlich verstärken soll. Dabei bewegt die ID die eine Hand vorwärts und die andere Hand gleichzeitig rückwärts und anschließend umgekehrt. In der Folge übersetzt die ID ihre Geste in Worte, indem sie ihre Rolle als eine Art „Brückenfunktion“ definiert (*ich hab diese rolle als brücke hier* in Z. 7). Das Gelingen der Interaktion im hybriden Modus setzt ein erhöhtes Maß an Moderationskompetenz bei den Lehrenden – in diesem Fall in besonderem Maße bei der ID – voraus, da diese „die Anleitung für das Verschmelzen von physischem und virtuellem Raum gibt“ (Biskup 2023, 120). Durch die gespaltene Kopräsenz verläuft der Übergang von einem Partizipationsrahmen<sup>19</sup> (vgl. Goffmann 1981) zum anderen (insbesondere, wenn die GD in die Zuhörerrolle schlüpft) nicht immer glatt, weshalb es der Figur einer Vermittlerin bedarf.

Die beschriebene Gestik sowie der zuvor erwähnte Blickkontakt mit den Studierenden im Raum, der in den hybriden Lehrvorträgen häufig die Fragen oder Erklärungen der ID begleitet, können als Form der intrapersonellen Koordination zwischen auditivem und visuellem Kanal betrachtet werden, d. h. als „Aktivitäten, mit denen ein Interaktionsbeteiligter die unterschiedlichen Ausdrucksmodalitäten seines eigenen Verhaltens aufeinander abstimmt“ (Deppermann und Schmitt 2007, 32). Als Beispiel für interpersonelle Koordination (34-36) kann das Verhalten der GD betrachtet werden, die an anderen Stellen des Transkripts angestrengt zuhörend das Ohr zum Computer dreht und somit adaptiv auf Probleme bei der akustischen Wahrnehmung der Studierenden im Raum reagiert.

<sup>18</sup> Es ist möglich, dass die akustischen Schwierigkeiten durch den besonderen Partizipationsmodus der ausgeschalteten Kamera seitens der Studierenden und die daraus resultierende fehlende visuelle Wahrnehmung verstärkt werden.

<sup>19</sup> Unter Partizipationsrahmen versteht man den Status der Gesprächsteilnehmer zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Interaktion (Sprecher, Adressat etc.; vgl. Goffmann 1981).

#### 4.4 Wissen und Praktiken: Gesprächsorganisation

In beiden Modalitäten – digital und hybrid – finden sich Besonderheiten bei der Gesprächsorganisation, insbesondere beim Sprecherwechsel (vgl. Sacks, Schegloff und Jefferson 1974) und der Gestaltung der Paarsequenzen (Frage-Antwort). Auch wenn im Rahmen dieser Studie kein direkter Vergleich mit der Präsenzlehre angestellt werden kann, gibt es auf sequentieller Ebene einige Merkmale, die als charakteristisch für die analysierten digitalen Lehrvorträge und somit als qualitativ unterschiedliche Praktiken betrachtet werden könnten. Die folgenden Beispiele (7, 8) sollen zwei Besonderheiten bei der Gesprächsorganisation veranschaulichen:

##### (7) LV1\_a

01 GD: würde ein MUTtersprachler das schrEIBen;  
 02 (.) habt ihr das schon erLEBT;  
 03 jA oder NEIN,  
 04 ((gestikuliert mit den händen))  
 05 (5.0)  
 06 S1: JA.  
 07 ((kachel von S1 leuchtet auf))  
 08 ID: ((nickt und lächelt))  
 09 GD: <<nickend und lächelnd> (.) jA GU:T>;  
 10 (.) das wa:r saBRIna ne,  
 11 S2: (-- ) JA;  
 12 sehr OFT.  
 13 GD: (.) geNAU ne,  
 14 du bist saBRIna oder,  
 15 ID: ((formt die lippen, um sara zu sagen))  
 16 S2: (-) äh nein ich bin SAra;  
 17 GD: <<nickend> ah SAra>;  
 18 okay gut;  
 19 <<lachend> ich versuche einige NAMen zu lernen>.

In Ausschnitt (7) aus einem digitalen Vortrag richtet die GD zunächst mehrere Fragen an die Studierenden (Z. 1-3), die zur Reflexion über den Nutzen von Korpora anregen sollen. An dieser Stelle liegt ein übergaberelevanter Punkt (TRP)<sup>20</sup> vor. Nach einer längeren Pause<sup>21</sup> ergreift die Studierende S1 das Wort (Selbstwahl durch das *first starter*-Prinzip) und bejaht die Frage. Die GD reagiert in Z. 9 mit einem positiven Feedback (*ja gut*), das durch die Mimik (Nicken und Lächeln) verstärkt wird, und nennt danach den Namen der Studierenden (*das war sabrina*).<sup>22</sup> Die GD kennt den Namen, da die Kachel der Studierenden am Bildschirm aufleuchtet, als diese das Mikrofon einschaltet und sich zu Wort meldet. Danach beantwortet die

<sup>20</sup> Zu den Begrifflichkeiten des Sprecherwechselmechanismus s. Imo und Lanwer 2019 (172-75).

<sup>21</sup> Beide Lehrvorträge weisen Frageketten der beiden Dozentinnen auf, die von langen Pausen gefolgt sind. Ob dieses Schweigen seitens der Studierenden, das an italienischen Universitäten zweifellos auch in der Präsenzlehre anzutreffen ist, durch den digitalen Modus verstärkt wird, kann hier nicht endgültig beantwortet werden.

<sup>22</sup> Die namentliche Adressierung der Studierenden ersetzt im digitalen Modus eine mögliche körperliche Ausrichtung oder eine Zeigegeste (vgl. Linz 2022, 241).

Studierende S2 in Z. 11-12 dieselbe Frage mit *ja sehr oft*. Die GD fragt nach, ob noch immer S1 am Wort ist (*du bist sabrina oder*). Simultan dazu kann man an den Lippenbewegungen der ID, die vermutlich die Stimme ihrer Studierenden erkannt hat, einen anderen Namen ablesen. Tatsächlich verneint S2, an die das Rederecht mittels Fremdwahl durch die GD übergeben wurde, nach einem Häsitationsmarker (*äh*) die Frage mit *nein ich bin sara* (Z. 16). Da bei der Wortmeldung von S2 aufgrund des geteilten Bildschirms, auf dem ab einer gewissen Teilnehmerzahl nicht alle Kacheln eingeblendet sind, kein Profilbild aufleuchtet, kann die GD nicht sehen, wer das Rederecht innehat. Eine solche Sequenz ist nur in der face-to-screen-Interaktion (Lanwer 2019b, 4) denkbar, da die Studierenden in der Regel – wie auch bei diesem Lehrvortrag – bei ausgeschalteter Kamera sprechen, wodurch keine gegenseitige visuelle Wahrnehmung möglich ist. Im Präsenzmodus (einschließlich der Face-to-face-Interaktion im hybriden Format) würde die Dozentin die Namen ihr unbekannter Studierender nicht kennen (außer bei auf den Bänken aufgestellten Namensschildern) bzw. würde sie die Studierenden im Hörsaal sehen und wäre dadurch besonders bei Blickkontakt in der Lage, die Stimme einer Person zuzuordnen.

Die Einschränkungen der leiblichen Kommunikation in Videokonferenzen führen dazu, dass es viel schwerer zu erkennen ist, welche Emotionen die Teilnehmenden haben und welche Reaktionen das Verhalten der Lehrperson hervorruft (vgl. Burow 2022, 59), wie an Ausschnitt (8), der einer interaktiven Phase eines digitalen Vortrags entnommen wurde, ersichtlich ist.

(8) LV 1\_a

```

01  GD:   sind wir Alle (-) [so WEIT,]
02  ID:                   [che Dite;]
03          (-) jA oder NEIN? ((bewegt den kopf hin und her))
04  GD:   (-) oder wenn jemand das nicht geSCHAFFT hast äh MELdet
          sich; ((lacht))
05  ID:   <<nickend> [ja geNAU;]
06  GD:                   [dass wir ihm (-) oder ihr HELfen;]
07  ID:                   [silenzio asSENso.]
08          <<lächelnd> silEnzio asSENso>;
09          (.) alles oKAY?
10  GD:   <<lachend> okay>.

```

Die GD fragt, ob sich alle in das Webkorpus eingeloggt haben (*sind wir alle so weit*, Z. 1). Auch die ID fordert die Studierenden durch das Code-Switching (*che dite* [dt. *was sagt ihr?*] *ja oder nein*, Z. 2-3) zu einer Reaktion auf. Die GD fügt in der Folge (Z. 4) hinzu, dass sich nur die melden sollen, die auf Schwierigkeiten gestoßen sind, wobei die ID in Überlappung dieser Vorgehensweise zustimmt (Z. 05) und sie mit der italienischen Formel *silenzio assenso* (Z. 7-8) bezeichnet, die sie lächelnd wiederholt und durch die Rückfrage *alles okay* erweitert. *Silenzio assenso* bedeutet wörtlich ‚Schweigen ist Zustimmung‘, d. h. keine Reaktion seitens der Studierenden kommt in diesem Fall einer positiven Antwort *ja* gleich, was dem grundlegenden gesprächsorganisatorischen Prinzip der konditionellen Relevanz widerspricht, demzufolge der erste Teil der Paarsequenz (Frage) einen Folgeturn (Antwort) projiziert. Eine Paarsequenz eröffnet mehrere Interaktionsmöglichkeiten, wobei keine Antwort normalerweise dispräferiert ist (vgl. Imo und Lanwer 2019, 177-78). Auch bei diesem Beispiel ist davon auszugehen, dass es

sich um eine Besonderheit des digitalen Modus handelt,<sup>23</sup> da es in der Präsenzlehre (sowie in der Face-to-face-Situation des hybriden Modus) vermutlich zumindest ein Kopfnicken der Studierenden als Reaktion gäbe. Außerdem zeigt dieses Beispiel auf anschauliche Weise, wie die beiden Dozentinnen die Interaktion Schritt für Schritt gemeinsam konstruieren, um ihr Handlungsziel zu erreichen (Ko-Konstruktion; vgl. Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft 2015, 21-22).

Zusätzlich zu den beschriebenen Merkmalen, die auch für die digitale Komponente des hybriden Settings Gültigkeit haben, gibt es in der gemischten Modalität einige Veränderungen bei der Gesprächsorganisation, die die Herstellung und Aufrechterhaltung eines geteilten Interaktionsraumes erschweren. Als Folge davon ergeben sich neben Überlappungen der Studierenden online und im Raum andere sequentielle Besonderheiten wie die Wiederholung der studentischen Antworten durch die ID für die GD, um potentiellen akustischen Schwierigkeiten vorzubeugen, sowie die Wiederholung der Fragen der GD durch die ID, die speziell an die Studierenden im Raum gerichtet sind. Diese Besonderheiten sollen anhand des folgenden Beispiels (9) veranschaulicht werden:

(9) LV 2\_b

```

01  GD:  ALso-
02      (.) was ist mArkus von beRUF,
03  ID:  ((blickt in den raum))
04  S1:      [((unverständlich))]
05  S2:  <<p> [(post]bote)>
06  ID:  <<nickend> POST (-- ) Bote>
07      geNAU;
08      [ <<p> bote> ]
09  GD:  <<nickend> [geNAU]>;
10      POSTbote;
11      jA GUT;
12      (.) sUper;
13      (-) POSTbote-
14      das ist POST-
15      und be: o: te: E: geschrieben.
16  ID:  [Bote si scribe]; ((geste für die studierenden im
17  GD:  raum))
18      [postbote] pOstbotin die WEIBliche form;
19  ID:  was mAchen: (.) POSTboten (-) normAlerweise,
20  S3:  ((blickt in den raum)) (-- ) was MAchen sie,
21  S4:  [sie]
22  ID:  [(er) stellt] die POSTpakete zu.
23  GD:  ((nickt))geNAU (-) geNAU.

```

<sup>23</sup> Denkbar ist der Mechanismus des *silenzio assenso* auch bei digital vermittelter schriftlicher Kommunikation. So haben die Studierenden im italienischen Prüfungssystem die Möglichkeit, den Dozent:innen durch ihr Schweigen mitzuteilen, dass sie die Prüfungsnote annehmen.

Der Ausschnitt, der Fragen zu einem Hörtext enthält, weist mehrere Überlappungen auf, sowohl von Äußerungen der Dozentinnen (Z. 7-8 und Z. 16-17), die der interaktiven Gestaltung des Lehrvortrags dienen (Feedback und Erklärungen), als auch von studentischen Antworten. In den Z. 4-5 melden sich auf die Frage der GD (*was ist markus von beruf*) zwei Studierende im Raum gleichzeitig zu Wort. Eine ähnliche Situation zeigt sich auch in den Z. 20-21, wo zwei Online-Teilnehmende in Überschneidung die Frage der Dozentinnen beantworten.<sup>24</sup> Generell ist davon auszugehen, dass der fehlende Blickkontakt in Videokonferenzen mit einer Mehrparteienkommunikation zu einem schlechter funktionierenden Sprecherwechsel führt (vgl. Burow 2022, 67), was umso mehr für den hybriden Modus gilt.<sup>25</sup>

Ein weiteres Charakteristikum ist die Wiederholung der studentischen Antworten durch die ID. Nach der Frage der GD in Z. 2 nimmt die ID Blickkontakt mit den Studierenden im Raum auf und wiederholt in Z. 6 die in Überlappung mit einer anderen Studierenden formulierte Antwort (*postbote*), die in der Teams-Besprechung nur schwer auszumachen ist. Die Silben werden von der ID klar artikuliert, durch eine Pause getrennt und mit einem deutlichen Akzent versehen. Diese Wiederholung wird durch ein Feedback auf non-verbaler Ebene (Nicken) und verbaler Ebene (*genau*) begleitet. Erst danach folgt die Reaktion der GD in Z. 9-12, die ebenfalls ein positives Feedback (*genau, ja gut, super*) enthält. Es zeigt sich also, dass auf sequentieller Ebene vor der Reaktion der GD auf die Antwort der Studierenden, d. h. nach der Einlösung der Paarsequenz, ein Redebeitrag der ID zwischengeschaltet wird, nach dem Muster: 1. Position Frage (GD) – 2. Position Antwort (S) – 3. Position akustische Vermittlung (ID) plus Feedback – 4. Position Feedback (GD).<sup>26</sup> Dieser zusätzliche Gesprächsbeitrag ist nicht konditionell relevant, sondern wird durch die Ebene der Materialitäten bedingt.

Eine weitere Strategie der ID ist die Wiederholung der Fragen und Erklärungen der GD, welche insbesondere an die Studierenden im Raum adressiert werden. Auf diese Weise soll die physische Distanz und die fehlende wechselseitige Wahrnehmung zwischen der GD und den Studierenden vor Ort überbrückt werden. Dies zeigt sich u. a. in den Z. 15-16, wo die GD zunächst das Wort *Bote* buchstabiert und die ID im Anschluss danach diese Erklärung ins Italienische übersetzt (*bote si scrive*), wobei sie die Äußerung durch eine Geste für die Studierenden im Raum begleitet. Ein ähnliches Muster der Ko-Konstruktion zeigt sich in den Z. 18-19, wo die Frage der GD (*was machen postboten normalerweise*) durch die ID reformuliert wird (*was machen sie*). Auf sequentieller Ebene ergibt sich dadurch folgendes Muster: 1. Position Frage (GD) – 2. Position Wiederholung/Reformulierung/Übersetzung der Frage (ID) – 3. Position Antwort (S) – 4. Position Feedback (ID und GD). In diesem Fall wird inmitten der Paarsequenz Frage-Antwort ein Redebeitrag zwischengeschaltet, der ebenfalls nicht konditionell relevant ist.

Zusammenfassend nimmt die ID im hybriden Modus nicht nur eine bloße Moderationsrolle ein, sie fungiert als eine Art Sprachrohr, kurz: das, was sie selbst als „Brückenfunktion“ bezeichnet. Insgesamt entsteht durch die Wiederholungen der ID eine starke Redundanz, die jedoch für das Gelingen der Interaktion in diesem spezifischen Format ganz wesentlich ist.

<sup>24</sup> Das Problem der Überlappungen durch Online-Teilnehmende könnte durch die in die Videokonferenzsoftware eingebaute Funktion des Handhebens gelöst werden, mit der die Teilnehmenden vermutlich noch nicht vertraut waren.

<sup>25</sup> Die physische Distanz in Videokonferenzen führt aber nicht nur zu beschränkten leiblichen Kommunikationsmöglichkeiten, sondern kann auch eine Art Schutzraum für Studierende bieten, die sich in der Face-to-face-Kommunikation eher zurückziehen (vgl. Burow 2022, 86).

<sup>26</sup> Zu mehrteiligen Sequenzen s. Imo und Lanwer 2019 (178).

### 5. Zusammenfassung und Ausblick

Während der Coronazeit waren digitale und hybride Unterrichtsformate eine Notwendigkeit, die auch weiterhin Anwendung im akademischen Kontext finden (beispielsweise im Promotionsstudium und in der Lehrendenausbildung). In die Unterrichtspraxis wurden Instrumente und Modalitäten eingeführt, die die Gestaltung der Lehrformate auf verschiedenen Ebenen beeinflusst haben. Diese Entwicklungen wurden in der vorliegenden Arbeit am Beispiel von zwei Gastlehrvorträgen illustriert.

Die signifikantesten Veränderungen treten auf der Ebene der Materialitäten, das heißt der Technik, auf. Im Gegensatz zu Präsenzveranstaltungen sind digitale und hybride Lehrformate durch eine spezifische räumliche und zeitliche Dimension charakterisiert, die das interpersonelle Verhältnis zwischen den Beteiligten beeinflusst. In den ausschließlich digital angebotenen Lehrformaten sind alle Teilnehmenden – sowohl die Dozentinnen (interne Dozentin/ID und Gastdozentin/GD) als auch die Studierenden – im virtuellen Raum. Die Dozentinnen sind die einzigen Akteure, die auf dem Bildschirm sichtbar sind, während die Studierenden ausschließlich in Form von Kacheln mit Namen, oft ohne Profilbild und stets ohne Video, erscheinen. Die Studierenden zeigen nur eine geringe Bereitschaft zur Partizipation. Der für den Unterricht in Präsenz charakteristische direkte Blickkontakt ist in der digitalen Umgebung nicht realisierbar, was wiederum die für ein dialogisches Format typischen Interaktionen verhindert. Das hybride Format, das sowohl in Präsenz als auch online stattfindet, resultiert in einem noch komplexeren räumlichen und zeitlichen Setting sowie in komplexeren Subjektkonstellationen. Die ID und einige Studierende sind in physischer Präsenz, während die GD und weitere Studierende online teilnehmen. Die interne Dozentin sucht den Blickkontakt mit den Studierenden im Raum. Sie nimmt eine „Brückenfunktion“ ein, indem sie versucht, die Kommunikation zwischen der GD, den Studierenden vor Ort und den Online-Studierenden zu steuern. Sie besitzt zudem eine modifizierte Gesprächsrolle, d. h. die Rolle einer Aktantin, die versucht, die Kommunikation sicherzustellen. Auch die Positionierung der Gastdozentin ist eine andere. Sie zeigt Schwierigkeiten bei der akustischen Wahrnehmung der Studierenden im Raum, was eine Adaption ihrer Proxemik erfordert. Sie dreht das Ohr gelegentlich zum Computer, um die Äußerungen der Studierenden besser wahrzunehmen.

Die besondere materielle bzw. technische Gestaltung der digitalen und hybriden Lehrformate beeinflusst teilweise auch die sprachliche Ebene (Ebene des Wissens und der Praktiken). Es kommen viele Frage-Antwort-Sequenzen vor, die die Kommunikation komplexer machen. Diese Komplexität manifestiert sich in verschiedenen Phänomenen. Die Dozentinnen bemühen sich, die Studierenden zu aktivieren, indem sie Fragen stellen, um zu überprüfen, ob der Unterrichtsinhalt wahrgenommen worden ist. In den wenigen Fällen, in denen die Studierenden das Wort ergreifen, treten Überlappungen auf. Weitere sprachliche Phänomene sind die Redundanzen und das Code-Switching. Beides sind Strategien, die die ID benutzt, um die Wissensvermittlung sicher zu stellen. Sie wiederholt die Äußerungen der Studierenden zur akustischen Vermittlung für die GD sowie die Fragen bzw. Erklärungen der GD für die Studierenden. Im zweiten Fall verwendet sie oft das Italienische. Des Weiteren findet eine Veränderung des räumlichen Bezugs statt: Das deiktische Adverb *hier* bezieht sich im rein digitalen Format ausschließlich auf das Material der PowerPoint-Präsentation, welches auf dem Bildschirm zur Schau gestellt wird, im hybriden Format sowohl auf das vorgestellte Material als auch auf den physischen Raum, den die ID mit den Studierenden vor Ort teilt. Die verstärkt auftretenden mimischen und gestischen Aktivitäten werden als Strategien zur Reduzierung von Distanz und Komplexität eingesetzt. Zu den neuen Aspekten, die durch das digitale Format eingeführt wurden, gehört in einem Wort

der komplexe Kommunikationsrahmen: akustische Probleme, Redundanzen in der Vermittlung, Überlappungen zwischen den beteiligten Parteien, die Tendenz zur reduzierten Teilnahme der Online-Studierenden sowie ihre Vernachlässigung seitens der Lehrenden.

Was die Implementierung dieser technischen Instrumente nicht signifikant geändert zu haben scheint, ist der Inhalt der Lehrveranstaltung. Unabhängig davon, ob in Präsenz oder im digitalen und hybriden Format, scheinen die didaktischen Inhalte exakt jenen vor der Pandemie zu entsprechen. Auch die didaktischen Strategien, die zur Vermittlung des Wissens eingesetzt werden, zeigen keine relevanten Unterschiede: Frageketten, Wiederholungen, Code-Switching, Deixis treten in den technologischen Formaten vielleicht verstärkt auf, wurden jedoch schon vor der Pandemie und werden noch nach der Pandemie ausgiebig genutzt.

Die Frage ist nun eher, welche Perspektiven sich gegenwärtig durch den Einsatz innovativer Technologien wie der Künstlichen Intelligenz (KI) eröffnen. KI bietet sicherlich vielversprechende Ansätze zur Verbesserung der technischen Qualität, vor allem von digitalen und hybriden Lehrformaten: Sie kann Rauschen unterdrücken, unwichtige und störende Frequenzen filtern, Echo bzw. Hall sowie verzerrte Stimmen korrigieren, über die Stimme Personen identifizieren, Lichtverhältnisse, Bilder und Blickrichtung optimieren und sogar Emotionen erkennen. Es handelt sich vor allem um technische bzw. materielle Potentiale, die jedoch Einfluss auf das Inhaltliche haben können, z. B. auf die sozialen Verhältnisse zwischen den Beteiligten, wie es bei der Erkennung der Emotionen oder bei der Vermeidung von Rauschen der Fall sein kann. Es stellt sich die Frage, ob KI in Zukunft imstande sein wird, auch Lehrmethoden und -inhalte zu ändern bzw. ob sie einen signifikant stärkeren Einfluss auf die Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen ausüben wird. Der Einsatz von KI ermöglicht bereits die Erledigung administrativer Aufgaben, wie das Transkribieren und Übersetzen von Audio- bzw. Videodateien sowie die Erstellung von Texten. Es ist nämlich davon auszugehen, dass sich dieser Bereich weiterhin dynamisch entwickeln wird. Sehr wahrscheinlich wird KI-Zugriff auf immer umfangreichere Datenbanken erhalten und über eine signifikant erhöhte Informationsmenge verfügen. Die Folgen dieses Prozesses lassen sich bereits heute, im Jahr 2025, beobachten, wie das Beispiel von DaF verdeutlicht. Es ist eine zunehmende Tendenz unter den Studierenden festzustellen, KI für die Erstellung von Arbeiten in italienischer und deutscher Sprache sowie für Übersetzungsaufgaben einzusetzen. Lehrende ihrerseits können die KI dazu einsetzen, Texte für die Studierenden zu erstellen oder Unterrichtsmodule zu gestalten. Dadurch ist es durchaus möglich, wertvolle Erkenntnisse zu gewinnen. Die alltägliche didaktische Erfahrung zeigt jedoch, dass von KI erzeugte Texte und Materialien Fehler enthalten können, die nur vom Menschen erkannt werden können. Selbst wenn sie keine Fehler enthalten, weisen sie Defizite in Bezug auf Merkmale wie Sprachvariation und Individualstil auf. Bei der Verwendung von KI für die Beantwortung sehr spezifischer Fragen ist die Wahrscheinlichkeit der Generierung sehr vager oder falscher Antworten signifikant erhöht. Diese Evidenz legt nahe, dass KI zunehmend menschliche Aufgaben übernehmen und menschliches Verhalten zeigen wird. Dazu wird sie jedoch auch weiterhin menschliche Intelligenz als „Trainerin“ benötigen und sie nicht völlig ersetzen.

#### Literatur

- Auer, Peter. 1998. *Code Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.  
 —. 2020. „Anfang und Ende fokussierter Interaktionen“. In *Einführung in die Konversationsanalyse*, herausgegeben von Karin Birkner, Peter Auer, Angelika Bauer *et al.*, 32-105. Berlin-Boston: De Gruyter.

- Biskup, Doreen. 2023. „Emotionen, Co-Kreation und hybride Lehre“. In *Hochschullehre in der Pandemie. Erfahrungen aus Event-Studiengängen*, herausgegeben von Gernot Gherke und Isabelle Thilo, 107-22. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Burow, Johannes F. 2022. *Beieinander an getrennten Orten. Leibliche Interaktion in Videokonferenzen*. Baden-Baden: Nomos.
- Bühlig, Kristin. 1996. *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Celentin, Paola, Michele Daloso, e Alice Fiorentino. 2021. “Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un’indagine a campione”. *Italiano LinguaDue* vol. 13, no. 1, 13-32. doi: 10.13130/2037-3597/15854.
- Colombo, Valeria, Stefania Ferrari, e Alice Moro. 2021. “‘Da domani le lezioni si fanno online’. Le sfide della pandemia all’insegnamento dell’italiano L2 a scuola”. *Italiano a scuola* vol. 3, no. 1, 355-80. doi: 10.6092/issn.2704-8128/13040.
- Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich, und Ulrich Krafft. 2015. „Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion“. In *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*, herausgegeben von Idd., 21-36. Bielefeld: transcript Verlag.
- Deppermann, Arnulf. 2018. „Sprache in der multimodalen Interaktion“. In *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*, herausgegeben von Arnulf Deppermann und Silke Reineke, 51-86. Berlin-Boston: De Gruyter. doi: 0.1515/9783110538601-004.
- Deppermann, Arnulf, und Reinhold Schmitt. 2007. „Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstands“. In *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, herausgegeben von Reinhold Schmitt, 15-54. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad, und Jochen Rehbein. 1986. *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Goffman, Erving. 1981. “Footing”. In *Forms of Talk*, edited by Id., 124-59. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Grein, Marion. 2023. „Herausforderung virtuelle und hybride Lehre“. In *Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre*, herausgegeben von Henriette Reiche, 15-42. Berlin: Frank & Timme.
- Hausendorf, Heiko. 2015. „Interaktionslinguistik“. In *Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven*, herausgegeben von Ludwig Eichinger, 43-69. Berlin-München-Boston: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110401592.43.
- Heller, Dorothee. 2014. „Dozentenseitige Beiträge zum Verständigungshandeln in einer italienischen Germanistikvorlesung“. In *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, herausgegeben von Antonie Hornung, Gabriella Carobbio, und Daniela Sorrentino, 93-114. Münster: Waxmann.
- Hirschauer, Stefan. 2016. „Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie“. In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 45-67. Bielefeld: transcript Verlag. doi: 10.1515/9783839424049-003.
- Hoffmann, Sabine. 2024. *Internationale Videokonferenzen in der Lehrendenbildung. Eine multimodale Interaktionsanalyse*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hornung, Antonie, Gabriella Carobbio, und Daniela Sorrentino (Hrsgg.). 2014. *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Imo, Wolfgang, und Jens P. Lanwer. 2019. *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Berlin: J.B. Metzler.
- Lanwer, Jens P. 2019a. „Blended joint attention in medial-vermittelter Interaktion“. In *Interaktion und Medien. Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation*, herausgegeben von Konstanze Marx und Axel Schmidt, 99-121. Heidelberg: Winter.
- . 2019b. „Erzählen im virtuellen Interaktionsraum“. *Networx* Bd. 84. Ver. 1.0. Online unter: <<https://www.mediensprache.net/networx/networx-84.pdf>> (03/2026).
- Lepschy, Wolfgang. 2020. „Videokonferenz – Sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens“. *Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst* Bd. 70, Nr. 2: 28-36.
- Linz, Erika. 2022. „Interaktionsordnungen in Videokonferenzen – Simulationen einer Face-to-Face-Kommunikation?“ *Sprache und Literatur* Bd. 51, Nr. 126: 230-55.

- Piazza, Roberta. 1999. "Modalità dell'atto del domandare nei seminari italiani". In *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico* a cura di Anna Ciliberti e Laurie Anderson, 133-65. Milano: Franco Angeli.
- Reinmann, Gabi. 2021. „Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis“. *Impact Free* Bd. 35: 1-10.
- Ricci Garotti, Federica. 2023. „'Ich kann Sie nicht mehr hören...' Ergebnisse einer Studie über die online DaF-Didaktik“. In *Ferne und Nähe. Nähe- und Distanzdiskurse in der deutschen Sprache und Literatur* herausgegeben von Lorella Bosco, Emilia Fiandra, Joachim Gerdes *et al.*, 233-247. Göttingen: V&R unipress.
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff, and Gail Jefferson. 1974. "A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation". *Language* vol. 50, no. 4: 696-735.
- Salzmann, Katharina. 2017. *Expansionen in der deutschen und italienischen Wissenschaftssprache. Kontrastive Korpusanalyse und sprachdidaktische Überlegungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, *et al.* 2009. „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* Nr. 10, 353-402. <<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>> (03/2026).
- Steinhoff, Torsten. 2023. „Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine“. *MiDU – Medien im Deutschunterricht* Bd. 5, Nr. 1: 1-16. doi: 10.18716/ojs/midu/2023.1.4
- Weich, Andreas. 2020. „Hervorbringung von Medienkonstellationen statt Nutzung didaktischer Werkzeuge. Versuch einer medienkulturwissenschaftlichen Didaktik der Bildungsmedien am Beispiel von Videokonferenzen als Unterrichtsform“. *Medienimpulse* Bd. 58, Nr. 2: 1-32. doi: 10.21243/mi-02-20-20.
- Zannoni, Federico. 2020. "La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale". *Media Education* vol. 11, no. 2: 75-84. doi: 10.36253/me-8979.





**Citation:** C. Buffagni, M. Hepp (2026) KI-gestützte Übersetzung eines literarischen Texts im universitären DaF-Bereich: eine Studie zum Einsatz von DeepL. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 31-46. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17365>.

**Copyright:** © 2026 C. Buffagni, M. Hepp. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

# KI-gestützte Übersetzung eines literarischen Texts im universitären DaF-Bereich: eine Studie zum Einsatz von DeepL

*Claudia Buffagni, Marianne Hepp*  
Università per Stranieri di Siena, Università di Pisa  
([buffagni@unistrasi.it](mailto:buffagni@unistrasi.it)); ([marianne.hepp@unipi.it](mailto:marianne.hepp@unipi.it))

## Abstract

This article explores how university GFL learners can meaningfully utilise artificial intelligence (AI) for translation, focusing on literary translation. The paper presents the results of a small-scale study conducted in parallel at two Italian universities, in which intermediate-level students (B1+ to B2) translated two literary texts using the AI-powered translation tool DeepL. The study considers the potential implications for university teaching.

**Keywords:** Artificial Intelligence (AI), DeepL, German as Foreign Language (DaF), Literary Translation

## Einleitung

In diesem Beitrag<sup>1</sup> wollen wir der Frage nachgehen, auf welche Weise universitäre DaF-Lernende Künstliche Intelligenz (KI) sinnvoll für die Übersetzung einsetzen können, verbunden mit der Frage nach möglichen universitätsdidaktischen Konsequenzen. Unser Fokus liegt dabei auf der literarischen Übersetzung mit ihren besonderen Herausforderungen für Mensch und Maschine, im konkreten Fall auf derjenigen für italienische DaF-Studierende in Wechselwirkung mit dem Übersetzungsprogramm DeepL (freie Version), einem prominenten Vertreter der seit 2016 führenden neuronalen maschinellen Übersetzungsmethode (*Neural Machine Translation*, NMT). Vorgelegt wird eine

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag wurde von beiden Autorinnen gemeinsam konzipiert, aber für die Bearbeitung aufgeteilt. Marianne Hepp ist für die Einleitung und die Kapitel 1.-2.2 verantwortlich, Claudia Buffagni für die Kapitel 2.3 und 3.

kleine, parallel an zwei italienischen Universitäten durchgeführte Studie, bei der Proband:innen auf dem mittleren Sprachniveau B1+/B2 zwei literarische Textausschnitte unter Einsatz von DeepL übersetzten. Die Wahl für richtige oder irreführende Lösungen aus dem Angebot des Programms, beziehungsweise die Entscheidungsmomente für eine maschinelle oder menschlich-individuelle Interpretation, soll in diesem Pilotprojekt exemplarisch aufzeigen, wie die Studierenden die KI für die Übersetzung nutzen und welche besonderen Kenntnisse sie dabei einsetzen. Das dabei ausgeführte Gedankenprotokoll mit den studentischen Reflexionen über die wichtigsten Entscheidungen vermag die Analyse zu unterstützen.<sup>2</sup>

Nach einer Präsentation der beiden DaF-Probandengruppen und der Struktur der Studie (Kap.1) werden sprachliche Einzelphänomene in den Übersetzungsvorschlägen isoliert betrachtet (Kap. 2.1-2.3) und die unterschiedlichen Wahloptionen analysiert. Im abschließenden didaktischen Ausblick werden darauf aufbauende Überlegungen angestellt, ob und auf welche Weise Übersetzungsprogramme als Bestandteil der KI möglicherweise künftig in universitäre Kurse integriert werden können (Kap. 3).

### *1. Die beiden DaF-Probandengruppen und die Struktur der Studie*

Bei den beiden DaF-Probandengruppen handelt es sich um Bachelorstudierende der Universitäten Pisa und Siena Stranieri. Zum Zeitpunkt des Tests (Ende April 2024) näherten sie sich dem Studienabschluss und damit dem Niveau B2 in Deutsch an. Das Erreichen dieses Niveaus ist für viele italienische Studierende eine wichtige Schwelle, da sie dadurch die Berechtigung erwerben, ein Aufbaustudium für die ausgewählte(n) Fremdsprache(n) zu besuchen. Die beiden Gruppen befanden sich sprachlich auf einem vergleichbaren Niveau für Deutsch und alle am Test Teilnehmenden (TN) gaben im begleitenden Fragebogen auch Kenntnisse weiterer Fremdsprachen an, an erster Stelle Englisch (alle 17 TN), gefolgt von Französisch (10 TN), Spanisch (9 TN), Russisch (1 TN), Rumänisch (1 TN), Japanisch (1 TN) und Chinesisch (1 TN). Alle TN beherrschen außer Italienisch als L1 mindestens zwei, auch drei oder vier weitere Sprachen auf unterschiedlichem Niveau. Ihre vielfachen Sprachenkenntnisse lassen nach den Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung auf einen hohen Stand der Sprachbewusstheit schließen. Alle TN geben Erfahrungen mit Übersetzungssoftwares an, wobei DeepL an erster Stelle genannt wird (17), gefolgt von Google Translate (15), Reverso (11), Pons (11) und Dizionari Corriere (6). Nur zwei TN geben an, Erfahrung mit ChatGPT gemacht zu haben. Da der Test im Frühjahr 2024 durchgeführt wurde, ist diese relativ niedrige Angabe durchaus noch glaubhaft. Inzwischen hat sich die Verwendung von KI-gestützten Werkzeugen rapide sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext ausgebreitet.

<sup>2</sup> In einem begleitenden Fragebogen wurde zudem nach der Gesamtzahl der beherrschten Sprachen, einschließlich der L1 gefragt, was mit 3 bis 5 angegeben wurde, sowie um Angaben zur Kenntnis der KI gebeten, insbesondere zu ersten Erfahrungen mit Übersetzungstools und ChatGPT. ChatGPT ist ein Chatbot von OpenAI, mit dem Nutzer:innen über Nachrichten und Bilder kommunizieren können. Ähnlich wie DeepL beruht es auf einem Large Language Model: Das Sprachmodell wurde mit einer Vielzahl von Textdokumenten trainiert, mit (überwiegend) von Menschen erstellten zwei- oder mehrsprachig übersetzten Texten, d. h. mit bi- oder multilingualen Corpora. Ab 2016 erfolgte der rapide Wechsel von den statistisch maschinellen Übersetzungsmodellen (*Statistical Machine Translation*, SMT) zur neuronalen maschinellen Übersetzung (*Neural Machine Translation*, NMT), welche dank der Verwendung neuronaler Netze die Verwendung von Wörtern im Kontext erfassen und semantische wie syntaktische Beziehungen zwischen Wörtern und Sätzen erkennen kann (Alm 2024, 99). Im Gefolge von DeepL wandten in rascher Folge auch (die ebenfalls mehrsprachigen) Google Translate (ab 2016) und Reverso Context, sowie neuerdings zweisprachige online-Wörterbücher wie PONS und Dizionari Corriere NMT an.

Während die (damals noch eher anfänglichen) KI-technischen wie auch die sprachlichen Voraussetzungen (B1+/B2) in den beiden Probandengruppen so gut wie identisch sind, gilt dies nicht für die beiden unterschiedlichen Studienprogramme. Die Gruppe der Universität Pisa (Gruppe P, neun Teilnehmende, P1-P9) besuchte während des Bachelorstudiums gleichermaßen Kurse der deutschen Sprach- wie Literaturwissenschaft und konnte somit bei der Übersetzungsstudie auf Erfahrung in beiden germanistischen Teilbereichen aufbauen. Die Gruppe der Universität für Ausländer in Siena (Gruppe S, acht Teilnehmende, S1-S8) besuchte im Bachelorstudium keine literaturwissenschaftlichen Kurse, belegte aber dafür einen Kurs in Übersetzungstheorie und -praxis. Somit kann man die beiden Gruppen gewissermaßen als Kontrollgruppen betrachten: Gruppe P mit universitär vermittelten Kenntnissen sowohl der deutschen Sprach-, als auch der deutschen Literaturwissenschaft, ohne eine übersetzungsspezifische Kursausrichtung; Gruppe S mit Kenntnissen der deutschen Sprachwissenschaft, erweitert um übersetzungsspezifische Kenntnisse, dafür jedoch ohne deutsche Literaturkurse. Dabei ist anzumerken, dass es sich nicht um professionalisierende Übersetzungskurse handelte, vielmehr im Laufe des Kurses die Übersetzungskompetenz im Kontext des universitären Erwerbs von DaF-Fertigkeiten betrachtet wurde („pädagogische Übersetzung“, vgl. Keim 2003, 383; zur KI-unterstützten Übersetzung im DaF-Unterricht vgl. Tekin 2023, 12-13). Bei der Auswertung der Übersetzungsstudie werden die beiden unterschiedlichen Rahmenbedingungen mitbedacht.

Für unsere Studie haben wir einen literarischen Text ausgewählt, der als Standardlektüre in der Germanistik besondere Übersetzungsanforderungen mit sich bringt, da er sich in einer zeitlich wie räumlich distanzierten und ästhetisch äußerst anspruchsvollen Textwelt bewegt. Die Poetizität und Komplexität literarischer Texte beinhaltet den Einbezug unterschiedlicher Stilregister, Sprachvarietäten, darunter Fach- und Wissenschaftssprachen, sowie nichtliterarischer Textsorten. Die Beschäftigung mit literarischen Texten erweist sich aufgrund dieser Vielfalt und Komplexität als besonders ergiebig, gerade auch im Fremdsprachenunterricht. Das ausgewählte Drama stellt zudem besondere Anforderungen für die Übersetzung, durch die zeitliche und geschichtliche Distanz – die Handlung ist in den Niederlanden im 17. Jahrhundert angesiedelt –, die veralteten Ausdrücke, die unterschiedlichen Sprachregister sowie die Metaphern und weitere Formen der übertragenen Rede.

Die Studierenden erhielten die Aufgabe, zwei Textausschnitte aus der Komödie *Der zerbrochne Krug* (Erstaufführung 1808, Erscheinungsjahr 1811) von Heinrich von Kleist mit Hilfe der frei zugänglichen Version von DeepL ins Italienische zu übersetzen. Anschließend sollten sie die Übersetzung revidieren und perfektionieren, indem sie ihre eigene Auffassung vom Text einbrachten. Um besser nachvollziehen zu können, auf welche Weise diese Form des Post-Editing realisiert wurde, sollten die Studierenden ein Gedankenprotokoll anfertigen.

Für den Test stand eine akademische Doppelstunde von 90 Minuten zur Verfügung. Entsprechend wurden zwei nicht zu umfangreiche Textbeispiele vorgelegt, die thematisch zusammenhängen und eine konzentrierte Ansammlung von Charakteristika der Sprache Kleists und seiner Zeit (1811) sowie besondere literarische Übersetzungsherausforderungen enthalten. Tab. 1 zeigt die ausgewählten Textpassagen, wie sie in der Testvorlage wiedergegeben wurden.

Heinrich von Kleist: <i>Der zerbrochne Krug</i> (1811)	Italienische Übersetzung mit DeepL, revidiert durch eigene Vorschläge	Gedankenprotokoll zu den Übersetzungsentscheidungen
(Erster Auftritt) [Adam sitzt und verbindet sich ein Bein. Licht tritt auf.] LICHT: Ei, was zum Henker, sagt, Gevatter Adam! Was ist mit Euch geschehn? Wie seht Ihr aus? ADAM: Ja, seht. Zum Straucheln brauchts doch nichts als Füße. Auf diesem glatten Boden, ist ein Strauch hier? Gestrauchelt bin ich hier; denn jeder trägt den leidgen Stein zum Anstoß in sich selbst. LICHT: Nein, sagt mir, Freund! Den Stein trüg jeglicher -? ADAM: Ja, in sich selbst! LICHT: Verflucht das!		
(Elfter Auftritt) [Licht, Frau Brigitte mit einer Perücke in der Hand, die Mägde treten auf. Die Vorigen.]  [...] ADAM Mein Seel, Ihr Herrn, die Sache scheint mir ernsthaft. Man hat viel beißend abgefaßte Schriften, Die, daß ein Gott sei, nicht gestehen wollen; Jedoch den Teufel hat, soviel ich weiß, Kein Atheist noch bündig wegbewiesen. Der Fall, der vorliegt, scheint besonderer Erörterung wert. Ich trage darauf an, Bevor wir ein Konklusum fassen, Im Haag bei der Synode anzufragen, Ob das Gericht befugt sei, anzunehmen, Daß Belzebub den Krug zerbrochen hat.		

Tab. 1 – Testvorlage mit den beiden Textausschnitten aus *Der zerbrochne Krug* (1811)

Der Test beinhaltete folgende drei Aufgaben, die sowohl auf Deutsch als auch auf Italienisch gestellt wurden, damit das Verständnis lückenlos garantiert war und das Gedankenprotokoll ohne Verlangsamung ausgefüllt werden konnte, ebenfalls wahlweise in der Ausgangs- oder Zielsprache.

1. Bitte lesen Sie den folgenden Textausschnitt aus Kleists Komödie *Der zerbrochne Krug* (1811) sorgfältig durch.
2. Übersetzen Sie den Text ins Italienische mit dem *DeepL*-Übersetzer und wählen Sie dabei unter den alternativ angebotenen Vorschlägen die Ihnen am meisten zusagenden aus. Perfektionieren Sie die Übersetzung, indem Sie Ihre eigene Auffassung vom Text einbringen.
3. Schreiben Sie alle Ihre Gedanken zu den von *DeepL* vorgeschlagenen Auswahlmöglichkeiten sowie zu Ihren Ergänzungen und Änderungen auf.

Im Folgenden werden die wichtigsten Einzelergebnisse aus der Testauswertung vorgestellt. Um die individuellen Übersetzungsentscheidungen nachvollziehen zu können, haben wir für die Auswertung eine Einteilung in drei Einzelbereiche vorgenommen (Kap. 2.1-2.3), wohl wissend, dass alle Bereiche sich wenigstens teilweise überschneiden. Die Einteilung dient dazu, unsere Zielsetzung zu erreichen, nämlich sprachlich-kulturelle Kriterien für die Übersetzungswahl herauszuarbeiten.

## *2. Auswertung der Übersetzungsentscheidungen*

Im vorliegenden Auswertungsteil wird die Übersetzungswahl der Studierenden in den Bereichen einzelner charakteristischer Lexeme, Anredeformen und übertragener Rede genauer betrachtet und mit zwei berühmten professionellen Übersetzungsvorschlägen abgeglichen. Dadurch soll herausgearbeitet werden, wo die Stärken und Probleme der (maschinellen wie menschlichen) Übersetzungsleistung liegen. Als entsprechende Referenztexte, die den Proband:innen zum Zeitpunkt des Tests unbekannt waren, dienten die Übersetzungen des bekannten Literaturkritikers Italo Alighiero Chiusano (Garzanti 1984-2001) und des Theaterregisseurs Cesare Lievi (Mondadori 2011). Die Übersetzung von Cesare Lievi fokussiert primär auf einer für die Theaterinszenierung geeigneten sprachlichen Realisierung und tendiert deshalb zur Vereinfachung mancher Formulierungen und zur Maximierung des phonologischen Effekts. Die abschließende Frage gilt der jeweiligen Bedeutung des Sprachwissens und des Kulturwissens, hier insbesondere auch im Sinne des literarischen Wissens.

Die beiden im Test zu bearbeitenden Textausschnitte enthalten, trotz ihrer Kürze, zahlreiche charakteristische Vorkommen im Bereich des Wortschatzes bei Kleist und in seiner Zeit. Es handelt sich um Archaismen, fachsprachliche Termini, aber auch um Interjektionen und sonstige emotionale Ausdrücke, die typisch für die Umgangssprache des 19. Jahrhunderts sind und die einen Kontrast zur gehobenen Sprache bilden, die insgesamt im Drama vorherrscht.

Die Tab. 2 und 3 listen die Originalwörter bei Kleist, die Übersetzungsentscheidungen von DeepL, die Korrekturen der beiden Studentengruppen sowie die sprachlichen Entscheidungen der beiden professionellen Übersetzer als Vergleichsinstanz auf. Die Analyse konzentriert sich auf die Korrekturen der Studierenden, im Sinne eines ersten Post-Editing (Heiss und Soffritti 2018, 5) bzw. einer Nachbearbeitung (Alm 2024, 110) der maschinellen Übersetzungsleistung.

### *2.1 Die Übersetzungswahl im Bereich der Lexik*

Tab. 2 zeigt Korrekturen der Studierenden, die im Bereich einzelner Wörter und Interjektionen auffallend häufig dann erfolgen, wenn die Maschine mit Archaismen konfrontiert wird. Nach der Auflistung der Wörter folgt die Angabe der Anzahl an Vorkommen in den Übersetzungen der TN aus den beiden Gruppen P und S. Als Vergleichsinstanz wird die jeweils entsprechende Wahl der bekannten professionellen Übersetzer angeführt.

Kleist	DeepL	Gruppe P	Gruppe S	Chiusano (1984/2001)	Lievi (2011)
Mägde	cameriere	cameriere: 5 domestiche: 2 (null): 2	cameriere: 5  (null): 3	serve	domestiche
bündig weg- bewiesen	(null) riuscito a sconfiggerlo	in modo convin- cente: 1 succintamente: 1	in modo defini- tivo: 1	confutato con buone prove	(null) con- futato
der Erörte- rung wert	degnò di esse- re discusso	degnò di una discussione: 2 vale la pena discuterne: 1 degnò di atten- zione: 3	degnò di essere approfondito: 1 degnò di essere discusso: 5 degnò di una discussione: 1 degnò di essere discusso/di una discussione: 1 degnò di una discussione particolare: 1	degnò di una trattazione	degnò di essere discusso
ein Konclu- sum fassen	giungere a una conclusione	giungere a una conclusione: 9	giungere a una conclusione: 9	pronunciare una sentenza	giungere a una con- clusione
Synode (im Haag)	Sinodo dell'Aia	Sinodo dell'Aia: 8 Sinodo di Haag: 1	Sinodo dell'Aia: 8	Sinodo dell'Aia	Sinodo dell'Aia
befugt	autorizzata	autorizzata	autorizzata	autorizzata	competente
Ei, (was zum Henker, sagt...)	Ebbene, (che diavolo dici,..)	Ebbene: 2 Ma: 3 Beh: 2 Accidenti: 1 (null): 1	Ebbene: 5 Ma: 1 Beh: 1 Allora: 1	Accidenti!	Ehilà, accidenti!
Verflucht das!	Che sia maledetto!	Che sia maledet- to!: 3 Che sia maledet- ta: 2 Maledetto!: 2 Maledizione!: 2	Che sia maledet- to!: 4 Che sia maledet- ta: 1 Maledizione!: 1 Cavolo!: 1 Dannazione!: 1	Oh, maledi- zione	Ah!
Mein Seel	Anima mia	Anima mia: 2 La mia anima: 1 Buon Dio: 1 (null): 2	Anima mia: 6 Misericordia: 1 Mio caro signo- re: 1	Per l'anima mia	In fede mia

Tab. 2 – Archaismen und Interjektionen

Als auffallende Archaismen liegen in den beiden Textausschnitten vor: *Mägde, bündig* (*wegbeweisen*). Als fachsprachliches Vokabular der Zeit Kleists sind zu finden: *Erörterung* (*der Erörterung wert*), *Konklusum* (*ein Konklusum fassen*), *Synode, befugt* (*sein*).

Das veraltete Wort *Mägde* wird durch DeepL fälschlicherweise mit dem modernen, anachronistischen *cameriere* wiedergegeben, was von jeweils fünf TN kritiklos übernommen wird. Zwei TN der Gruppe P revidieren jedoch das moderne Wort, indem sie es durch das zeittypisch angemessenere *domestiche* ersetzen, das auch in der neueren der beiden professionellen Übersetzungen vorzufinden ist.<sup>3</sup>

Beide TN gehen im Gedankenprotokoll auf ihre Entscheidung ein:

DeepL proponeva come traduzione a Mägde *cameriere*, ma ho preferito l'alternativa *domestiche*. (P3)

Während P3 keine Erklärung für die mangelhafte Übersetzungsvorlage von DeepL angibt, sieht P4 gerade an einem Beispiel wie diesem eine auffallende Problematik der automatischen Übersetzungsleistung, die im Bereich der Wortsemantik liegt:

In questo caso i problemi sembrano essere soprattutto nella semantica lessicale. (P4)

Nur zwei der 17 TN vermochten in diesem besonderen Fall durch ihr Wissen um die Notwendigkeit eines zeittypischen Begriffs (1800) und das Erkennen einer charakteristischen Schwachstelle der maschinellen Übersetzung den Schaden zu reparieren. Dies vermag schon hier einen ersten Hinweis darauf zu geben, dass die Arbeit mit einem Übersetzungsprogramm einen hohen sprachlich-kulturellen Hintergrund erfordert.

Ähnlich liegt es mit dem Gebrauch des Adjektivs *bündig*, das im Ausgangstext von Kleist in der veraltenden adverbialen Form gebraucht wird (*den Teufel bündig wegbeweisen*), wobei für *bündig* die Bedeutung „überzeugend“ steht (Duden online; DWDS). DeepL lässt die Übersetzung weg (*ma il diavolo [...] nessun ateo è ancora riuscito a sconfiggerlo* Ø). Drei der TN erkennen diesen Mangel und bauen das hier ironieverstärkende Adverb *bündig* individuell ein, in einem Fall zusammen mit einem Übersetzungsversuch für das ad hoc gebildete Verb *wegbeweisen*:

DeepL non offre una resa convincente del composto *wegbeweisen*, letteralmente „dimostrare via“. Ho anche integrato la traduzione di *bündig*. (P4)

TN P4 korrigiert DeepL durch den folgenden Satz: „E tuttavia il diavolo ... nessun ateo è ancora riuscito a dimostrare in modo convincente che non esiste“. Er ersetzt den ersten Teil des richtig erkannten Verbkompositums (*weg-*) nicht wörtlich durch *via* (die im Gedankenprotokoll angegebene wörtliche Übersetzung *dimostrare via* wird als Fehlübersetzung sofort wieder verworfen), findet aber eine passende Alternative in der syntaktischen Wahl des Objektsatzes.

TN P6 übersetzt „Nessun ateo l'ha ancora *succintamente* dimostrato“: Das gewählte Adverb erweist sich im Kontext als nicht passend. Der TN erkennt die Problematik seines Korrekturversuchs und fügt im Gedankenprotokoll hinzu, es sei sehr schwierig, auf der Grundlage von DeepL diese Art Text zu übersetzen, da das Programm bestimmte Wörter einfach auslasse, also keine wahre Hilfe anbiete.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Bekanntlich altern die Übersetzungen schneller als die Originaltexte: Dies führt zu dem Bedürfnis nach neuen Übersetzungen (vgl. Kleiner, Vangi und Vigliani 2012, 1-11). Das Lexem *serva*, das noch 1984 in der Übersetzung von Chiusano vorzufinden war, ist inzwischen im Italienischen mit der Bedeutung ‚Bedienstete‘ nicht mehr gebräuchlich, sondern nur noch im abwertenden Sinne einer geschwätzig und an Intrigen interessierten weiblichen Gestalt (vgl. Treccani online).

<sup>4</sup> Zur Problematik der Auslassung vieler Lexeme bei maschinellen Übersetzern, darunter DeepL, s. auch Saccà (2024, 27).

TN S7 übersetzt „Nessun ateo ha ancora dimostrato in modo definitivo l'assenza del diavolo“: Hier wird das neugeprägte Verb *wegbeweisen* durch eine komplexere Konstruktion, die zwischen das Verb und das Akkusativobjekt (*l'assenza del diavolo*) eine Präpositionalphrase mit adverbialer Bedeutung einbaut, perfektioniert. Im Gedankenprotokoll wird reflektiert, dass DeepL unterschiedliche Übersetzungen je nachdem liefert, ob der ganze Satz oder lediglich die Nominalgruppe eingegeben wird.

Was hingegen die fachsprachliche Terminologie betrifft, scheint die Maschine diese gut zu erkennen, auch im Fall von veralteten (*Konklusum*) oder heute weniger verbreiteten Wörtern (*Synode*). Dies lässt sich möglicherweise durch ihre Zugehörigkeit zum Bereich der lateinisch-stämmigen Internationalismen erklären, deren Bedeutung auch bei zeitlich bedingter Wortformveränderung überlebt hat (*Konklusum* > *Konklusion*). Im Fall aller vier fachsprachlichen Beispiele decken sich die Übersetzungen von DeepL, den beiden Teilnehmergruppen P und S und den beiden professionellen Übersetzern.

Was Interjektionen und weitere zum Ausdruck von Emotionen verwendete kurze Sätze bzw. Phrasen angeht, ist auch für ihre Übersetzung eine besondere Kenntnis der Zeit um 1800 erforderlich. Interjektionen und emotionale Ausdrücke liegen vor in *Ei, Verflucht das!* und *Mein Seele!* Schwierigkeiten bereitet der dritte der Ausdrücke: Die maschinelle Übersetzung *Anima mia!* ist nicht wirklich treffend, da sie von dem Emotionsausdruck zu einer Anrede verschoben wird, die zudem im Italienischen mit der positiven Sphäre der emotionalen Beziehung verbunden ist. Die Übersetzung hätte erweitert werden sollen durch die Präposition *per*, *Per l'anima mia* („[welch Schreck] für meine [arme] Seele“) wie bei einem der professionellen Übersetzer geschehen. Alternativ konnte sie durch einen passenden, veraltet klingenden Ausruf übersetzt werden, wie dies zwei TN gut gelungen ist: *Buon Dio!* (P7) und *Misericordia!* (S1). Ansonsten kommen hier aber auch viele Fehlübersetzungen vor, die das Nicht-Erkennen des emotional negativ konnotierten Ausdrucks nachweisen: *La mia anima* (P5), *Mio caro amico* (P9), *Mio caro signore* (S8).

Als Zwischenfazit dieses Unterkapitels lässt sich festhalten, dass die teilnehmenden Studierenden dazu tendieren, die Maschine, wenn diese die Archaismen nicht erkennt, durch den individuellen Einsatz von veraltet klingenden Wörtern zu korrigieren. Kommen Lücken vor, so werden diese gefüllt (*bündig, succintamente*). Ad-hoc-Bildungen (*wegbewiesen*) werden erkannt und eingebaut, maschinelle Fehler im Bereich der Interjektionen und emotionaler Ausdrücke korrigiert. Zusammen mit den Verbesserungen treten jedoch teilweise auch Fehlübersetzungen auf, die vor allem kulturell bedingt sind und ein fehlendes Bewusstsein für den Sprachgebrauch des 19. Jahrhunderts sowie die unterschiedlichen stilistischen Register zeigen. So wird das gehobene kleistsche *Verflucht das!* mit einem umgangssprachlichen *cavolo* (S 7) übersetzt, obwohl die Maschine hier mit (dem insgesamt fehlerhaften) *Che sia maledetto!* eigentlich zum passenden Ausdruck *Maledizione!* hinführt, was von drei Teilnehmenden auch erkannt und genutzt wird, zwei davon aus der Gruppe P mit parallelen Literaturkursen.

## 2.2 Die Übersetzungswahl im Bereich der Anredeformen und der „sprechenden Namen“

Weitere wichtige Momente des Eingreifens der TN liegen im Bereich der veralteten Anredeformen und der Eigennamen vor, die eine besondere Bedeutung enthalten, wie in Tab. 3 aufgelistet.

Kleist	DeepL	Gruppe P	Gruppe S	Chiusano (1984/2001)	Lievi (2011)
Gevatter Adam	Padre Adam	Padre Adam: 7 Padrino Adam: 1 Signor Adam: 1	Padre Adam: 7 Signor Adam: 1	Compare Adam	Compare
Ihr Herrn	Signori	Signori: 4 Signori miei: 2 Vostri signori: 1 Signore: 1 Mio caro amico: 1	Signori: 6 Signore e signori: 1 Mio caro signore: 1	Signori	Signori
Euch, Ihr	Cosa ti è successo?  Che aspetto hai?	Cosa ti è successo?: 1 Che cosa vi è successo?: 4 Cosa le è successo?: 1 Cosa le è accaduto?: 1 Che vi è successo?: 2	Cosa ti è successo?: 4 Che cosa vi è successo?: 3 Cosa ti (vi) è successo?: 1	Che vi è successo? Avete un certo aspetto!	Che vi è successo? Come vi siete ridotto?
Adam, Licht	Adam Light / Luce	Adam: 8 Adamo: 1 Licht: 5 Luce: 4	Adam: 8 Licht: 6 Luce: 2	Adam, Licht	Adamo, Lume

Tab. 3 – Anredeformen und sprechende Namen

Anredeformen bieten für die maschinelle Übersetzung häufig Schwierigkeiten (Nicoli 2024, 484f.). Noch problematischer sind für die Maschine die veralteten Höflichkeitsformen *Euch* und *Ihr*. Die vom Gerichtsschreiber Licht an den Dorfrichter Adam gerichteten Worte *Was ist mit euch geschehn? Wie seht ihr aus?* werden maschinell mit *Cosa ti è successo? Che aspetto hai?* übersetzt. Ein:e Student:in bemerkt dazu klugerweise:

L'antica forma di cortesia con il voi viene tradotta da DeepL con il lei [sic!]. Siccome il testo è del 1800 ho preferito lasciare la forma in voi, più desueta (P2)

Hier ist es vor allem die Gruppe P mit parallelen Literaturkursen, die mit 8 von 9 richtigen Entscheidungen deutlich erkennt, dass es sich um eine veraltete Höflichkeitsform handelt, die entsprechend revidiert werden muss.

Die Anredeform *Gevatter* wird in ihrer Bedeutung „Verwandter, Freund, Nachbar“ (DWDS) von der Maschine nicht erkannt, diese leistet vielmehr die Fehlübersetzung *padre*. Beide Gruppen der Studierenden folgen größtenteils DeepL (jeweils 7 TN), versuchen aber teilweise auch eigene Lösungen. Dies geschieht sowohl durch die Wahl von *padrino* („Pate“) (P8) als der ursprünglichen, noch älteren Bedeutung von *Gevatter* (DWDS), als auch durch diejenige der allgemeineren Anrede *signor* (jeweils 1 TN). Die Korrekturen kommen einer korrekten Übersetzung näher, indem sie das kontextuell völlig unpassende *padre* ablehnen, führen

jedoch in keinem Fall bis zum treffenden Wort *compare*, das die beiden professionellen Übersetzer vorschlugen. In diesem besonderen Fall kommt weniger die Unkenntnis des seltenen und veralteten *compare* zum Tragen, als vielmehr die fehlende Aufmerksamkeit für den Kontext, in dem es eben nicht um den biblischen Urvater Adam geht, sondern um einen einfachen Dorfrichter. Während der symbolträchtige Name *Adam* selbst nicht fehlübersetzt werden kann, gilt dasselbe weniger für denjenigen seines Gehilfen *Licht*, den DeepL in der Bühnenanweisung fehlerhaft mit dem englischen *Light*, im Dialogtext dagegen akzeptabel mit *Luce* übersetzt. Die Wahl beider Gruppen fällt überwiegend auf die Originalbenennung *Licht*, was auch mehrfach in den Gedankenprotokollen begründet wird. Die meisten Teilnehmenden sind sich bewusst, dass in den heutigen Übersetzungen die Namen im Original belassen werden. Im Zusammenhang mit den symbolträchtigen Namen fallen auch die beiden Bühnenanweisungen ins Auge, in denen diese zuerst vorkommen. Drei TN belassen hier *Light* von DeepL (P5, S2, S6), obwohl sie sich im Dialogtext für *Luce* oder *Licht* entschieden haben. Dieser Kontrast, zusammen auch mit der Tatsache, dass 3 TN (Gruppe S) die maschinelle Übersetzung der Bühnenanweisung bewusst tilgen, deutet darauf hin, dass der Paratext nicht wirklich als ein zum Genre Drama gehörender Textbaustein wahrgenommen wird.<sup>5</sup>

### 2.3 Idiomatische Ausdrücke/Redewendungen

Wie eingangs angedeutet (vgl. Kap. 1), ist die Sprache des *Zerbrochenen Krug* reich an Sprichwörtern, Registerwechseln, biblischen Zitaten, Flüchen, dialektal gefärbten Formen (vgl. Carpi 2012, xiv). In der Tab. 4 werden zwei Beispiele für idiomatische Ausdrücke und ihre Übersetzungen aufgeführt.

Kleist	DeepL	Gruppe P	Gruppe S	Chiusano (1984/2001)	Lievi (2011)
Zum Straucheln braucht's doch nichts als Füße.	Non ti servono altro che i piedi per inciampare.	Per inciampare non servono altro che i piedi: 7 Per inciampare non ti servono altro che i piedi: 1 Tutto ciò di cui hai bisogno per inciampare sono i tuoi piedi: 1	Per inciampare non serve nient'altro che i propri piedi: 1 Per inciampare non servono nient'altro che i piedi: 2 Non ti servono altro che i piedi per inciampare: 3 Per inciampare ti bastano solo i piedi: 1 Per inciampare non servono altro che i piedi: 1	Basta che uno abbia due piedi, e già inciampa.	Per inciampare bastano i piedi!

<sup>5</sup> Das fehlende Textsortenbewusstsein mag auch eine Fehlübersetzung in einem ansonsten guten Kommentar erklären, die nur durch dieses fehlende Bewusstsein zu verstehen ist. In dieser wird die Bühnenanweisung *Die Vorigen ohne Licht* übersetzt mit *I precedenti sono senza luce*, im Gedankenprotokoll ausgeführt mit *I giorni precedenti sono senza luce* (S8).

den leidgen Stein zum Anstoß	una pietra su cui inciampare	pietra del dispiacere: 1 pietra sofferente come intoppo: 1 una pietra su cui inciampare: 2 la dolorosa pietra del peccato: 1 la pietra dell'inciampo / del dolore / della sofferenza: 1 una pietra su cui inciampare: 1 una pietra per inciampare: 1 la pietra del dispiacere: 1	una pietra su cui inciampare: 2 una pietra sulla quale inciampare: 1 una roccia dolorosa che la fa inciampare: 1 una pietra incresciosa/piena di dispiacere su cui inciampare: 1 la pietra dolorosa dell'offesa: 1 una pietra della sofferenza: 1 la pietra dolorosa dell'inciampo: 1	il proprio inciampo  ( <i>leidgen</i> = null)	una pietra su cui inciampare ( <i>leidgen</i> = null)
↑ ↓ Er wird ein Fallstrick sein und <b>ein Stein des Anstoßes</b> und ein Fels des Ärgernisses für die beiden Häuser Israel (Bibel, Jesaja 8, 14 LUT)	... Egli sarà insidia e pietra di ostacolo e scoglio d'inciampo per le due case d'Israele (Bibbia, Isaia 8, 14, CEI)				

Tab. 4 – Idiomatiche Ausdrücke aus der Bibel

Der einführende Dialog zwischen Adam und Licht verweist auf zwei biblische Textstellen: Adams Sündenfall, der im Drama mit dem Straucheln über die eigenen Füße wiedergegeben wird, gefolgt von der Redewendung *ein Stein des Anstoßes*. Was den ersten Ausdruck angeht, so liefert DeepL eine Übersetzung, die die besondere Hervorhebung der Präpositionalphrase *zum Straucheln* durch Satzanfangsstellung nicht berücksichtigt, indem sie am Ende des italienischen Satzes steht („Non ti servono altro che i piedi per inciampare“). Dies erkennend, verändern 8 TN aus Pisa und 4 aus Siena die Konstituentenstellung („Per inciampare non servono altro che i piedi“) und liefern dadurch eine informativ präzisere und stilistisch adäquatere Übersetzung als DeepL (vgl. dazu Nicoli 2024, 483). In drei weiteren Fällen behalten die TN aus Siena die Konstituentenstellung von DeepL bei. In einem Fall lässt sich ein Fehler in der Verb-Subjekt-Konkordanz erkennen („Per inciampare non serve nient'altro che i piedi“, TN S1).

Was die Übersetzungen von *den leidgen Stein zum Anstoß* (der komplette Passus heißt: *denn jeder trägt /Den leidgen Stein zum Anstoß in sich selbst*) betrifft, muss zuvorderst berücksichtigt werden, dass es sich um ein Phrasem handelt, d. h. um eine feste Wortverbindung aus mindestens zwei Wörtern (vgl. Donalies 2009, 7f.; Burger 2015, 11ff.), die über Festigkeit und idiomatiche Bedeutung verfügt.

In diesem Fall besteht das nichtsatzwertige Phrasem morphologisch aus einer Vier-Wörter-Nominalgruppe: zwei Inhaltswörter und zwei Funktionswörter, hier Determinativpronomen jeweils im Akkusativ und im Genitiv (s.u.). Das Phrasem wird als solches, d. h. in seiner übertragenen Bedeutung, in den gängigen Wörterbüchern erwähnt: Im DWDS-Wörterbuch wird auf die übertragene Bedeutung verwiesen, indem diese als „Ursache eines Ärgernisses, des Missfallens; Anlass für (wiederkehrende) Diskussionen, Auseinandersetzungen o. Ä.“ gedeutet wird. Unter *Kollokationen* werden ferner Beispiele für sein Vorkommen mit Adjektivattribut (z. B. *der eigentliche Stein des Anstoßes*) oder als Akkusativobjekt (*den Stein des Anstoßes [beseitigen]*) erwähnt.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Zu *Anstoß* als Teil eines Phrasems/Mehrwortausdrucks, vgl. den Eintrag im DWDS.

Im DWDS ist keine Rede von einer dem Phrasem zugrunde liegenden ursprünglichen Bedeutung eines Steins, der zum Stolpern bringen kann. Die Beispiele zeigen den Gebrauch im Nominativ und Akkusativ, überwiegend im Singular (*Derlein Stein des Anstoßes*). Das Phrasem ist auch im *Grimmschen Wörterbuch* belegt, in dem, neben literarischen Beispielen aus dem 17.-19. Jahrhundert – darunter auch das kleistsche –, auf seinen Ursprung in Luthers Übersetzung des *Alten Testaments* verwiesen wird (Jesaia 8, 14; im *Brief an die Römer* 9, 31 und im *Petrusbrief* 2, 8).<sup>7</sup>

In der Rede von Richter Adam kommt das Phrasem, das sowohl die wörtliche als auch die übertragene Bedeutung innehat, mit zwei Veränderungen vor: zuvorderst mit dem Einschub des Modifikators *leidig* (verkürzt für *leidig*). Das attributive Adjektiv, dessen Frequenz im 17. Jahrhundert am höchsten war, ist seit dem 18. Jahrhundert einem deutlichen Rückgang unterworfen, der zum heutigen Drittel (vgl. Wortverlaufskurve) führt. *Leidig* weist seit dem 18. Jahrhundert die gegenwärtige Bedeutung von „unangenehm, verdrießlich, lästig“ auf und kann sich sowohl auf „leid habend, traurig, betrübt“, von Menschen als auch auf Gegenstände, im Sinne von „widerwärtig, beschwerlich, böse“, beziehen (DWDS).

Die zweite Veränderung, die als eher untypisch gelten darf, besteht darin, dass die Genitivform [*Stein*] *des Anstoßes* durch die Präpositionalform [*Stein*] *zum Anstoß* ersetzt wird. Die Hauptfigur, die gleichzeitig Täter und Richter ist, zeichnet sich bekanntlich gerade durch ihre Redegewandtheit und List aus, erinnert auch physisch an mythologisch-tierische Satiren, d. h. an sinnliche Waldfiguren, und trägt unverkennbare luziferische Züge, wie z. B. den Pferdefuß (Wels 2012, 152). Trotz seiner Unehrllichkeit und Listigkeit wirkt der Richter gerade aufgrund der besonders kreativen verbalen Einfälle und argumentativ Erstaunen erweckenden Redebeiträge als fast sympathisch und lustig (Chiusano 2021, xx-xxi) und letzten Endes als durchaus gelungene Figur (vgl. Carpi 2012, xvii) in einer Komödie, die für eine der besten innerhalb der deutschen Literatur gehalten wird (vgl. Chiusano 2021, xx-xxi). Es kann die Hypothese aufgestellt werden, dass Kleist durch diese Modifizierung des Phrasems womöglich noch intensiver auf die zwischen den Lexemen *Stein* und *Anstoß* bestehende Kausalitätsbeziehung verweisen möchte: Den Stein, der ein unsichtbarer, gleichzeitig ein innerlicher und moralischer ist, trägt nun in seiner Interpretation jeder in sich und er kann zum Anstoß werden, d. h. zum Skandal, wie im Stück, in dem die beiden Verlobten Eve und Ruprecht sich eine Zeit lang ungerechterweise dem öffentlichen Hohn preisgegeben sehen und für schuldig gehalten werden.

Das in dieser Form modifizierte Phrasem war zwar Anfang des 19. Jahrhunderts nicht geläufig,<sup>8</sup> kommt aber in mehreren juristischen Texten sowie in zur Erbauung bestimmten Handbüchern des 17. Jahrhunderts vor: Kleist hat sich in die juristischen Diskurspraktiken der betroffenen Zeit eingelese, um sich den Ausdruck eigen zu machen und modifiziert in seinem Stück zu verwenden. In der Komödie kommt das Phrasem nur einmal vor; jedoch ist das über verschiedene miteinander verbundene Metaphern zusammenhängende evozierte Bild (das Stolpern über einen Stein und der dadurch verursachte menschliche Fall) zusammen mit dem bildlichen Kontrast von Licht und Dunkelheit im ganzen Text präsent (Wels 2012, 151-74;

<sup>7</sup> Der entsprechende Beleg im Grimmschen Wörterbuch lautet: „*daher überaus häufig die wendung st. des anstoszes, die zurückgeht auf LUTHER: ein st. des anstoszes und ein fels der ergernis den zweien heusern Israels, zum strick und fall den bürgern zu Jerusalem, dasz ihr viel sich dran stoszen, fallen, zubrechen, verstrickt und gefangen werden Jes. 8, 14; vgl. Röm. 9, 31; 1. Petri 2, 8 Bindseil (dafür steyn der schadung erste deutsche bibel 2, 41)*“.

<sup>8</sup> In den DWDS-Gegenwartskorpora wurde ein einziger Treffer für *Stein zum Anstoß* ausfindig gemacht, der sich auf einen technischen Blog bezieht und insofern als nicht relevant erscheint. Im Teil der Historischen Korpora des DWDS 1465-1987 stammen zwei von den sieben Treffern aus Kleists Komödie.

Iacovella 2018, 56-66). Die beiden professionellen Übersetzer, die biblische Stelle erkennend, haben *den leidgen Stein zum Anstoß* einmal mit dem biblisch klingenden Wort *inciampo* (vgl. *il proprio inciampo*), einmal mit der syntaktisch komplexeren Phrase *pietra su cui inciampare* übertragen; *leidig* wurde nicht wiedergegeben.

Die Hälfte der TN hat sich an die DeepL-Übersetzung gehalten, die sich als adäquat erweist, und den Ausdruck *den leidgen Stein zum Anstoß* entweder mit einer Nominalphrase, die einen Relativsatz mit Infinitivverb einbettet – *la pietra su cui/sulla quale inciampare* – oder mit einer Präpositionalergänzung *pietra dell'inciampo* übersetzt.<sup>9</sup> In diesen Fällen wurde *leidig* nicht wiedergegeben. Diese Entscheidungen stehen deshalb mit denjenigen der professionellen Übersetzer im Einklang. In vier Fällen wird *Anstoß* aber nicht entsprechend wiedergegeben: *la pietra sofferente come intoppo* (P3); hier haben sich die TN für eine nicht passende der möglichen Bedeutungen von *Anstoß* entschieden. Andere Studierende sahen sich überhaupt nicht in der Lage, unter den möglichen Übersetzungen von *Anstoß* zu wählen, die sich je nach den in DeepL eingegebenen Textportionen verändern:

Ho avuto difficoltà per quanto riguarda la traduzione di ‚Zum Anstoß‘, traducendo la parola da sola mi offre soluzioni tipo: ‚all’inizio‘ (che io ho adottato in quanto mi sembrava più consono al significato del testo), mettendolo invece con traduzione all’interno di frase, mi cambia completamente di significato: ‚per l’offesa‘ (sono due traduzioni completamente diverse e molto lontane tra loro) (S 8)

Teilweise wurden die TN von *leidig* in die Irre geleitet und übersetzten jeweils mit *la dolorosa pietra del peccato* (P6), *una pietra della sofferenza* (S7), *la pietra dolorosa dell’offesa* (S8). In drei weiteren Fällen wird es einmal mit *intoppo, peccato* („Sünde“), einmal mit *offesa* („Beleidigung“) übersetzt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Hälfte der TN durch *leidig* in Verwirrung gebracht wurde. Im Allgemeinen geben die Studierenden in ihren Kommentaren an, das fehlende Erkennen der übertragenen Bedeutung durch DeepL bemerkt und eine entsprechende Angabe der Maschine vermisst zu haben. Die TN, die sich für die Übersetzung von *leidig* entscheiden und somit für die Fehlübersetzungen, geben ausdrücklich an, dies zu tun, weil ihnen in der DeepL-Übersetzung die semantische Dimension des Leides fehlt, die in ihren Augen metaphorisch eine relevante Rolle spielt. Dies zeigt in noch höherem Ausmaß als bei den Einzelwörtern, dass die Studierenden teilweise bereits eine gewisse kritische Distanz zu der KI-unterstützten Übersetzung entwickelt haben und autonome Entscheidungen treffen können. Was die Studierenden hingegen überwiegend nicht erkannten, ist die biblische Textstelle, die hinter dem Phrasem steckt.

### 3. Didaktischer Ausblick

Ziel der vorliegenden Studie war es, ausgehend von einer Pilotstudie mit empirischer Basis, einen Eindruck davon zu vermitteln, wie universitäre DaF-Studierende ein MTN-Übersetzungsprogramm, in unserem Fall exemplarisch DeepL, nutzen. Darauf aufbauend sollen abschließende Reflexionen über einen möglichen universitätsdidaktischen Einsatz dieses bedeutenden Instrumentariums der KI angestellt werden.

<sup>9</sup> Am Rande sei bemerkt, dass die Wortzusammensetzung *Stolperstein* (it. Nominalgruppe *pietra d’inciampo*) seit 2001 in beiden Sprachen eine zusätzliche Bedeutung angenommen hat. 1992 begann der Künstler Gunter Deming kleine quadratische Gedenktafeln aus Messing mit abgerundeten Ecken und Kanten im Boden zu verlegen. Sie sollen an das Schicksal der Menschen erinnern, die in der Zeit des Nationalsozialismus verfolgt wurden. Stolpersteine wurden inzwischen in Deutschland, in 31 weiteren europäischen Ländern und in Großbritannien verlegt. Einige TN kannten wahrscheinlich die italienische Nominalgruppe in dieser neueren Bedeutung.

Die beiden Kontrollgruppen waren zur Zeit des Tests, Ende April 2024, auf einem vergleichbaren sprachlichen Niveau (B1+/B2) und besaßen eine vergleichbar hohe Zahl an weiteren Fremdsprachenkenntnissen, was für eine erhöhte Sprachsensibilität spricht. Sie absolvierten dabei aber unterschiedliche Studienprogramme: Gruppe P (TN P1-9) besuchte parallele literarische Deutschkurse, während Gruppe S (TN S1-8) parallele übersetzungstheoretische Kurse verfolgte. Gewählt wurden zwei thematisch verbundene Ausschnitte aus einem literarischen Text um 1800, der zum universitären Lektürekanon gehört und besondere Herausforderungen durch Archaismen, veraltete Anredeformen, teilmodifizierte Redewendungen aus der Bibel und die Einbettung in einen fiktiven, sowie gesellschaftshistorisch weit von der heutigen Realität entfernten Kontext darstellt.

Auf der Grundlage der Einzelergebnisse (Kap. 2.1-2.3) lässt sich zuerst einmal positiv anmerken, dass sämtliche Teilnehmer:innen sich durchwegs kritisch mit den Vorschlägen des MTN-Programms auseinandersetzen. Das, was oft für den KI-Zugang von Anfangslernenden festgestellt wird, dass sie Texte maschinell anfertigen oder übersetzen lassen, ohne das Resultat zu überprüfen und zu bearbeiten (vgl. Perrin *et al.* 2021, 115), scheint für Lernende mit gefestigten Sprachkenntnissen nicht zu gelten. Die Korrekturen im Übersetzungstext selbst sowie die Kommentare in den Gedankenprotokollen zeigen, dass die Proband:innen sich bewusst auf ihr fundiertes Sprachniveau verlassen, das Übersetzungsprodukt kritisch betrachten und den Text in einem aufmerksamen Post-Editing-Verfahren ihren eigenen Vorstellungen anpassen.

Dabei weisen jedoch nicht alle Korrekturen und textuellen Überarbeitungen dieselbe Qualität auf. Die Probleme, um mit diesen zu beginnen, scheinen weniger auf der sprachlichen Ebene zu liegen, als vielmehr auf derjenigen des kulturellen Hintergrundwissens. Während die vom Übersetzungsprogramm nicht erkannten Archaismen (*Mägde*) und veralteten Höflichkeitsformen (*Ihr, Euch*) durch einen Teil der Studierenden beider Kontrollgruppen verbessert werden, bleibt die Übersetzung des von Kleist modifizierten Phrasems *den leidgen Stein zum Anstoß* problematisch, da es von den meisten Teilnehmenden gar nicht in seiner Ausgangsform als biblische Redewendung erkannt wurde.

Als eine weitere Schwachstelle erweist sich die (teilweise) fehlende Aufmerksamkeit auf den Kontext sowie auf das Textmuster des literarischen Genres. So wird die Anrede *Gevatter Adam* auf der Spur der maschinellen Übersetzung bei 14 von 17 Teilnehmenden fälschlicherweise als *padre Adam/o* akzeptiert, obwohl vom biblischen Urvater im Kontext keine Rede ist, vielmehr ein einfacher Dorfrichter angesprochen wird. Die Übersetzungen der beiden Bühnenanweisungen werden nur von wenigen TN kontrolliert, von drei TN der Kontrollgruppe sogar völlig getilgt. Da beide Gruppen einen Einführungskurs in die Textlinguistik durchlaufen hatten, bei dem die Bedeutung von Textmustern und -strukturen jeweils herausgearbeitet worden war, was allerdings überwiegend auf der Grundlage von Alltagstexten geschah, scheint hier das Problem auf der mangelnden Kenntnis der Bedeutung eines literarischen Paratextes zu liegen. Tatsächlich waren es nur TN aus der Kontrollgruppe ohne parallelen Literaturkurs, die diese Textbausteine tilgten oder völlig fehlerhaft übersetzten.

Keine Probleme schufen dagegen die fachsprachlichen Termini, die von der Maschine korrekt übersetzt und von den Teilnehmenden problemlos nachvollzogen und übernommen wurden.

Somit kann als Fazit aus dem Test festgestellt werden, dass die auftauchenden Probleme weniger im Bereich der Sprachkenntnisse und Sprachsensibilität im Sinne eines bewussten Eingehens auf eine fremdsprachliche Struktur liegen, als vielmehr im Bereich des kulturellen Hintergrundwissens, sei es um eine bestimmte Gesellschaftssituation mit ihrem besonderen Sprachgebrauch, sei es um die spezifische strukturelle und stilistische Beschaffenheit von literarischen Texten, sei es um die Erkenntnis ihrer charakteristischen Quellen, wie hier ein Passus aus der Bibel.

Daraus ergibt sich als eine Anforderung an den künftigen universitären Unterricht, einerseits die KI, darunter die neuen, sich ständig verbessernden Übersetzungsprogramme, systematisch mit in die Lehrveranstaltungen einzubeziehen, andererseits aber den Studierenden nicht allein Kompetenzen im Umgang mit KI-Übersetzern und Textgeneratoren zu vermitteln, sondern vor allem ihr Kulturwissen und ihre literaturwissenschaftliche Expertise zu stärken (vgl. dazu auch Stiemer, Gius und Gerstorfer 2024, 36). Die Post-Editing-Kompetenzen stellen sich als teilweise anders heraus als diejenigen, die für die Übersetzungstätigkeit notwendig sind. Sie erfordern ein erweitertes Kulturwissen und einen höheren kognitiven Aufwand, auch um der Gefahr zu entgehen, sich von der Maschine in die Irre leiten zu lassen.

Von Nutzen kann ein gemeinsames Experimentieren mit einem maschinellen Übersetzer sein, bei dem aus einem Textbeispiel (am besten einem komplexen literarischen) zuerst kleine, dann immer umfangreichere Texteinheiten eingegeben werden. Hier stellt sich heraus, dass die Übersetzungsqualität bei einem größeren Kontext zunimmt, da die Bedeutungsvagheit des isolierten Einzelwortes durch eine zunehmende kontextuelle Festlegung abnimmt und eine höhere Präzisierung erfolgt.

Ein weiterer Schritt wäre ein konkretes Post-Editing anhand der maschinellen Übersetzung eines sorgfältig ausgewählten Beispieltextes, bei dem auf mögliche Probleme hingewiesen wird, vor allem im Bereich des kulturellen (Hintergrund-)Wissens.

Anbieten würde sich zudem der Vergleich einer eigenständigen Übersetzungsfassung mit derjenigen einer Übersetzungsmaschine. Hier wäre das Post-Editing umgekehrter Art und die Gefahr eines blinden Verlassens auf die KI ausgeschlossen.

Eine systematische Nachbearbeitung in Form eines Abgleichs von Textprodukten, ob in der Reihenfolge Mensch-Maschine oder Maschine-Mensch, wird zunehmende Bedeutung erlangen, bzw. hat sie schon erlangt. Das Post-Editing bedeutet nicht zuletzt die Kontrolle besonders in denjenigen Bereichen, in denen die Maschine, die ja ihre Auswahl prinzipiell auf einer zufälligen Zusammenstellung von riesigen Korpora und dem Training durch ihre Benutzer trifft, dem menschlichen Gehirn und Kulturwissen unterlegen ist: glücklicherweise weiterhin *ein weites Feld*.

#### Literatur

- Alm, Antonie. 2024. „Das Google Translate Dilemma: Maschinelle Übersetzer im DaF-Unterricht“. In *Digitale Lehr-/Lernressourcen und digitale Kompetenz. Forschung aus dem Hochschulkontext*, herausgegeben von Diana Feick und Datin Biebighäuser, 98-126. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Burger, Harald. 2015 [1998]. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, 5. neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Carpi, Anna M. 2011. „Kleist, il ‘genio sinistrato’“. In Heinrich von Kleist, *Opere*, a cura di Anna M. Carpi, x-xlii. Milano: Mondadori.
- Chiusano, Italo A. 2001 [1984]. „La vita. Profilo storico-critico dell’autore e dell’opera. Guida bibliografica“. In Heinrich von Kleist. *La brocca rotta. Anfitrione. Il principe di Homburg*, a cura di Italo A. Chiusano, vii-xxxix. Milano: Garzanti.
- Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers*. 2017. Deutsche Bibelgesellschaft: Stuttgart.
- Donalies, Elke. 2009. *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. Tübingen-Basel: Narr Francke Attempto.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Herausgegeben von Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Leipzig. <<https://www.dwds.de/>> (03/2026).
- Grimm, Jacob, und Wilhelm Grimm. 1854-1961. *Deutsches Wörterbuch*. Leipzig: Hirzel.
- Heiss, Christine, und Marcello Soffritti. 2018. „DeepL Traduttore e didattica della traduzione dall’italiano in tedesco. Alcune valutazioni preliminari“. in *TRAlinea Special Issue: Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL)* Bd. 20: 1-11.

- Iacovella, Matteo. 2018. „Fall – Heinrich von Kleist“. In *Lessico europeo. Sezione tedesca: il movimento*, a cura di Flavia Di Battista, Tommaso Gennaro, Matteo Iacovella, et al., 47-67. Roma: Sapienza University Press.
- Keim, Lucrecia. 2003. „Übersetzung im DaF-Unterricht“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* Bd. 30, Nr. 4: 383-94.
- Kleiner, Barbara, Michele Vangi, und Ada Vigliani (Hrsgg.). 2014. *Klassiker neu Übersetzen. Zum Phänomen der Neuübersetzungen deutscher und italienischer Klassiker. / Ritradurre i classici. Sul fenomeno delle ritraduzioni di classici italiani e tedeschi*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Kleist, Heinrich von. 2001 [1984]. *La brocca rotta*, traduzione di Italo Alighiero Chiusano, in Heinrich von Kleist, *La brocca rotta. Anfitrione. Il principe di Homburg*, a cura di Id., 1-95. Milano: Garzanti.
- Kleist, Heinrich von. 2011. *La brocca rotta*, traduzione di Cesare Lievi, in Heinrich von Kleist, *Opere*, a cura di Anna Maria Carpi, 125-189. Milano: Mondadori.
- Nicoli, Roberto. 2024. „Post-Editing im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch. Eine empirische Untersuchung“. *trans-kom* Bd. 17, Nr. 2: 470-89.
- Perrin, Raphaël, Sandrine Wild, Catherine Diederich, et al. 2021. „Digitale Übersetzungstools im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I: Nutzung von DeepL und LEO aus der Sicht von Lernenden am Beispiel einer Schreibaufgabe“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* Nr. 114: 113-29. doi: 10.5169/seals-1030140.
- Saccà, Maurizio. 2024. „DeepL traduce Maraini. Le poesie metasemantiche sotto gli occhi della traduzione automatica“. *AI-Linguistica. Linguistic Studies on AI-Generated Texts and Discourses* Bd. 1, Nr. 1: 1-34. doi: 10.62408/ai-ling.v1i1.4.
- Stiemer, Heimo, Evelyn Gius, und Dominik Gerstorfer. 2024. „Künstliche Intelligenz und literaturwissenschaftliche Expertise“. In *Diskurse über KI-Textgeneratoren*, herausgegeben von Gerhard Schreiber und Lukas Ohly, 455-66. Berlin-Boston: De Gruyter. doi: 10.1515/9783111351490-029.
- Tekin, Özlem. 2023. „ChatGPT im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi* Bd. 5, Nr. 2: 135-63. doi: 10.55143/alkad.1390420.
- Vocabolario on line*. 2022. A cura di Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani <<https://www.treccani.it/vocabolario/>> (03/2026).
- Wels, Volkhard. 2012. „Liebe und Vertrauen im *Zerbrochnen Krug* Heinrich von Kleists“. In *Liebe als Metapher*, herausgegeben von Walter Delabar und Helga Meise, 151-74. Frankfurt am Main: Peter Lang.



**Citation:** N. Calpestrati, G. Cosentino, M. Lemmetti (2026) Prüfungsgespräche im intermedialen Vergleich: Ein Beispiel aus dem italienischen DaF-Bereich. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 47-66. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17366>.

**Copyright:** © 2026 N. Calpestrati, G. Cosentino, M. Lemmetti. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## Prüfungsgespräche im intermedialen Vergleich: ein Beispiel aus dem italienischen DaF-Bereich

*Nicolò Calpestrati, Gianluca Cosentino, Martina Lemmetti*  
Università per Stranieri di Siena;  
Università degli Studi di Cagliari; Università degli Studi di Pavia  
([nicolo.calpestrati@unistrasi.it](mailto:nicolo.calpestrati@unistrasi.it)); [gianluca.cosentino@unica.it](mailto:gianluca.cosentino@unica.it);  
[martina.lemmetti@unipv.it](mailto:martina.lemmetti@unipv.it))

### *Abstract*

The post-digital shift triggered by the global pandemic significantly impacted educational practices, particularly with regard to the integration of digital media into teaching and assessment. This paper examines the effect of this transformation on oral examinations in foreign language education by comparing face-to-face and online formats. Drawing on a corpus of German-language examinations from two Italian universities, the study analyses communicative behaviour, interactional dynamics, and medium-specific constructs of proximity and distance. The findings highlight functional differences between digital and in-person examination settings, providing insights into the evolving landscape of media-didactic scenarios within the domains of institutional and academic language assessment.

*Keywords:* Digital Education, Language of Distance, Language of Immediacy, Media Didactics, Oral Examination

### *Einleitung*

Die Corona-Krise und die damit einhergehende postdigitale Wende gegenwärtiger Bildungssysteme hat die schulische und universitäre Lehre tiefgreifend verändert und zur weltweiten Etablierung neuer Medienkonstellationen und heuristischer mediendidaktischer Ansätze geführt (Handke 2020; Schmidt 2020; Ball und Savin-Baden 2022; Steinhoff 2022; Androutsopoulos und Vogel 2024).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Die im Rahmen dieses Beitrags präsentierte Analyse ist das Ergebnis einer gemeinsamen Arbeit innerhalb einer Forschungsgruppe des DigiWiss-Projekts, an der neben den drei Autor:innen auch die Kolleginnen Claudia Buffagni (Università per Stranieri di Siena) und Sara Corso (Università degli

Die plötzliche Notwendigkeit, Videokonferenzen für Unterrichtszwecke einzusetzen und den physischen Raum in den digitalen zu verlagern, hat die Bildungspraxis vor bislang nahezu unbekannte Herausforderungen bei der Gestaltung von Alternativen zum Präsenzunterricht gestellt und zugleich neue Perspektiven für die Hervorbringung mediendidaktischer Szenarien in institutionellen und akademischen Kontexten eröffnet (Weich 2020). Von diesen Umwälzungen waren sämtliche Lehr- und Lernkontexte betroffen – auch Prüfungsgespräche (PG), die unter veränderten kommunikativen und organisatorischen Bedingungen stattfinden mussten und neue Anforderungen an die Interaktion zwischen Prüfenden und Prüflingen stellten.

Prüfungsgespräche zählen zu den am häufigsten verwendeten Beurteilungsverfahren im italienischen Bildungssystem. Es handelt sich dabei um eine halbstrukturierte Form institutioneller Hochschulkommunikation zwischen (mindestens) einem Prüfer (P) und einem Kandidaten (K), die in der Regel in einem universitären Raum stattfindet (vgl. Techtmeier 1998). Die Gesprächskonstellation von PG ist asymmetrisch: Die Asymmetrie ergibt sich sowohl aus der institutionellen Rollenverteilung als auch aus dem bestehenden Wissensstand zwischen den Gesprächspartnern (vgl. Techtmeier 1998, 518; Calpestrati 2020, 5). PG folgen einem idealtypischen Ablauf, der sich in drei Phasen gliedern lässt: eine Einleitungsphase, eine Kernphase und eine Abschlussphase. Die Einleitungsphase dient der Schaffung der für das Gespräch notwendigen Voraussetzungen: Begrüßung, Identitätsüberprüfung, Schilderung des Prüfungsablaufs, ggf. technische Absicherung (in digitalen Formaten). Die Kernphase umfasst Frage-Antwort-Sequenzen, typischerweise in Form „unechter Fragen“, d. h. Fragen, die nicht der Wissensgenerierung, sondern der Überprüfung vorhandener Kenntnisse dienen. Die Abschlussphase markiert das Ende der Prüfung und ist in der Regel mit einer je nach Verlauf positiven oder negativen Bewertung bzw. Notenvergabe verbunden (vgl. Techtmeier 1998, 517-18).

Mit der pandemiebedingten Verlagerung von Prüfungen in den digitalen Raum eröffnen sich neue Forschungsfelder, die von linguistischem sowie sprachdidaktischem Interesse sind. So stellt sich z. B. die Frage, inwiefern sich das kommunikative Verhalten der Gesprächspartner in digitalen und Präsenz-Prüfungsgesprächen unterscheidet und welche sprachlich-pragmatischen Merkmale formatabhängig in den Vordergrund treten. Um dieser Frage nachzugehen, wird im Folgenden eine intermediale Analyse herangezogen, wobei funktionale Charakteristika beider Kommunikationsformate erfasst, die Auswirkungen des jeweiligen Prüfungssettings auf den Gesprächsverlauf beleuchtet und hinsichtlich der neu entstehenden Nähe- und Distanzverhältnisse im Sinne von Koch und Oesterreicher (1985, 2007) diskutiert werden. Ausgehend von der Annahme, dass sich kommunikatives Handeln stets in Wechselwirkung mit dem situativen und medialen Kontext vollzieht (Brown und Levinson 1987; Androutsopoulos 2007, 80; Lanwer 2019, 6-7; Lepscy 2020), verfolgt der Beitrag das Ziel, auf explorative Weise zu untersuchen, wie mediale Rahmenbedingungen auf die dialogische Organisation, die thematische Struktur sowie die sprachlich-pragmatische Ausgestaltung von Prüfungsinteraktionen einwirken, und inwieweit gattungstypische – nahe- sowie distanzsprachlich geprägte – Gesprächsstile und sprachliche Praktiken im Zuge medialer Übergänge verändert, angepasst oder neu ausgehandelt werden. Wie sich zeigen wird, bringen Präsenz- und Online-Prüfungsgespräche unterschiedliche Nähe- und Distanzkonstellationen hervor, deren spezifische Ausprägungen erst durch den intermedialen Vergleich sichtbar und erfassbar werden.

Studi di Milano) beteiligt waren. Ihnen sei an dieser Stelle für ihre Mitwirkung herzlich gedankt. Im vorliegenden Beitrag trägt Nicolò Calpestrati die Hauptverantwortung für Kap.2, Gianluca Cosentino für die Einleitung und die Kap. 1 und 4, Martina Lemmetti für das Kap. 3. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Beitrag das generische Maskulinum verwendet; sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter.

Datengrundlage für die Untersuchung ist ein Korpus von zehn fremdsprachigen Prüfungsgesprächen, die als Abschlussprüfung der im zweiten Studienjahr des Bachelorstudiengangs *Lingue moderne/Mediazione linguistica e culturale* vorgesehenen Lehrveranstaltung *Lingua Tedesca 2* an zwei italienischen Universitäten durchgeführt und aufgezeichnet wurden: sechs Online-Prüfungen (Università degli Studi di Trento, 2021-22) und vier Präsenzprüfungen (Università per Stranieri di Siena, 2022-23). Inhaltlich behandelten die Gespräche in beiden Formaten Themen der germanistischen Linguistik, insbesondere der Textlinguistik und Pragmatik. Obwohl sie im italienischen DaF-Kontext stattfanden, wurden sie überwiegend auf Deutsch geführt, da die Prüfungen sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen (tendenziell auf dem Niveau B2) in der Zielsprache abprüfen sollten; das Italienische fungierte dabei als institutionelle Rahmen- und Erstsprache der Beteiligten. Das Videomaterial umfasst insgesamt ca. 174 Minuten. Das Korpus wurde nicht vollständig annotiert; transkribiert wurden ausschließlich Sequenzen mit relevanten kommunikativen Phänomenen.

Im Fokus der Analyse stehen gesprächssteuernde und -konstituierende Merkmale wie Sprecherwechsel und Rederechtübergabe (Kap. 1), gattungstypische Sprechhandlungen (Kap. 2) sowie das in fremdsprachigen Prüfungsgesprächen häufig vorkommende Phänomen des Code-Switching (Kap. 3). Berücksichtigt werden darüber hinaus Elemente nonverbalen Verhaltens in der Partnerkonstellation (Körperhaltung, Gestik und Blickkontakt), die je nach Prüfungsformat unterschiedliche Nähe- bzw. distanzsprachliche Ausprägungen zeigen können. Auch die emotionale Beteiligung – d. h. der Grad affektiver Nähe bzw. Distanz zwischen den Gesprächspartnern – wird in ihrer jeweiligen Erscheinungsform in die Analyse miteinbezogen und im Hinblick auf das interpersonelle Prüfungsklima bewertet. Die zentralen Ergebnisse werden abschließend in Kap. 4 diskutiert.

### 1. Allgemeines Gesprächsverhalten

Zu den distinktiven Merkmalen von Prüfungsgesprächen zählt vor allem die Art und Weise, wie Turnübergaben und Sprecherwechsel gestaltet werden. Im Vergleich zu nicht-institutionellen Gesprächen, in denen alle Beteiligten gleichen Anspruch auf das Rederecht haben und die Rolle von Sprechern und Hörern nach jedem Turn mehrmals neu verhandelt wird, beeinflusst die asymmetrische Beteiligungskonstellation institutioneller Interaktion auch die Rederechtsverteilung. Dabei werden die grundlegenden Prinzipien des Sprecherwechsels (Sacks, Schegloff und Jefferson 1974) zwar eingehalten, jedoch durch die spezifische Interaktionsasymmetrie weitgehend modifiziert.

Neben relevantem Fachwissen verfügen die Prüfenden auch über Wissen um den gesprächsorganisatorischen Ablauf des Prüfungsgesprächs und sind mit dem Sonderrecht ausgestattet, das Gespräch zu initiieren und zu beenden, das Rederecht zu vergeben und den thematischen Ablauf zu bestimmen. Sie haben also einen bevorrechtigten Zugang zum Rederecht. Demgegenüber übernehmen Prüflinge eine eher reaktive Rolle. Die asymmetrische Konstellation führt dazu, dass Sprecherwechsel und Rederechtübergabe in beiden medialen Formaten hauptsächlich vom Prüfenden bestimmt werden und überwiegend in eine Richtung ( $P > K$ ) verlaufen: So erfolgt der Rederechtwechsel aus der Perspektive des Prüfers stets durch Selbstwahl (er erlangt das Rederecht, wann immer er möchte), aus der Perspektive des Prüflings hingegen immer durch Fremdwahl (er wartet ab, bis er von P explizit aufgefordert wird, das Rederecht zu übernehmen).

Aus der intermedialen Analyse geht hervor, dass im digitalen PG im Gegensatz zum Präsenz-PG insgesamt weniger Sprecherwechsel stattfinden, sodass sich dadurch automatisch weniger Möglichkeiten der interaktiven Diskursgestaltung ergeben. Außerdem ist der On-

line-Sprecherwechsel allgemein durch einen glatten, reibungslosen Übergang zwischen den Gesprächsteilnehmern charakterisiert: Der Prüfer greift auf das Rederecht fast immer an klassischen übergaberelevanten TRP-Punkten zurück (*transition relevance place*, vgl. Sacks, Schegloff und Jefferson 1974) und im Anschluss an typische Turnübergabesignale im Gesprächsbeitrag des Prüflings (wie z. B. fallende Tonhöhenverläufe, längere Pausen oder syntaktische Grenzen; Wöllstein und Dudenredaktion 2016, 1250). So wird die Turnübergabestelle in (1) sowohl syntaktisch durch die Vervollständigung der Verbalklammer mit dem rechten Klammerteil (*korrigieren*) als auch prosodisch durch den tiefen Grenzton im Beitrag der Kandidatin signalisiert, der ihrer Äußerung einen insgesamt fallenden, d. h. turnabschließenden Tonhöhenverlauf verleiht – im Transkript durch das Symbol (.) markiert:<sup>2</sup>

(1) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_4 (02:52-03:24)

- 001 K: ((...)) und mit diese äh einheiten kann er äh äh vielleicht etwas verdeutlichen oder äh ja ko sich korrigieren. (1.0)
- 002 P: **hm\_hm genau** hm\_hm genau ja sich korrigieren und ähm genauso wichtig wie die bearbeitungsverfahren sind diese verf verfahren die der mmh verständnissicherung dienen also beim reden will ich gleichzeitig aber auch sicher gehen mich versichern dass der gesprächspartner auch verstanden hat oder oder also mich verfolgt was kann ich machen.

In (2) endet der Beitrag der Kandidatin mit einem hohen finalen Grenzton (im Transkript durch das Symbol ? gekennzeichnet). Dieser signalisiert, dass sie ihren Turn zwar noch nicht als abgeschlossen betrachtet (Wöllstein und Dudenredaktion 2022, 323), durch die unmittelbar darauffolgende längere Pause (1.0) aber zum Ausdruck bringen möchte, dass sie eine bestätigende Reaktion des Prüfenden erwartet, bevor sie ihren Gesprächsbeitrag wie geplant fortsetzen kann. Die Turnübergabe wird also sowohl durch die Tonhöhenbewegung als auch durch die abschließende Pause bestimmt:

(2) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_1 (03:22-03:35)

- 001 P: ((...))und was sind die grundlegenden einheiten
- 002 K: (2.0) dass sie(.) einheiten die (.) kleinste (.) teile sind? (1.0)
- 003 K: **also** (.) einheiten sind eigentlich die beschreibungsebenen ((...))

Auffällig ist zudem, dass die Rederechtübergabe durch den Prüfer stets durch lexikalische Startsignale wie Diskursmarker und Gesprächspartikeln (*hm\_hm genau, also*) oder sogenannte diskursprozessierende Imperative (*sagen Sie mal, hören Sie mal*) und sonstige ritualisierte Formulierungen (*ich möchte Sie jetzt fragen, ich habe noch eine Frage an Sie*) begleitet wird (s.

<sup>2</sup> Die verwendeten Transkriptionskonventionen basieren auf dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (Minimalskript; Selting *et al.* 2009, 353-402).

auch Wöllstein und Dudenredaktion 2016, 1225). Obwohl dies eindeutig mit der Rolle des Prüfers als Gesprächsmoderator in Verbindung gebracht werden kann, zeigt der intermediale Vergleich, dass lexikalische Startsignale als Begleitung einer „disziplinierteren“ selbstbestimmten Rederechtsübernahme durch den Prüfer in ähnlichen Präsenzsituationen nicht so häufig vorkommen wie im digitalen Übertragungskanal. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die für die Face-to-face-Interaktion üblichen Signale des Sprecherwechsels (Blickkontakt, körperliche Zuwendung, symbolische und deiktische Gesten, prosodische Merkmale) und weitere auf körperlicher Kopräsenz basierende Phänomene der Gemeinschaftlichkeit in der Face-to-screen-Interaktion aufgrund von technischen Verzögerungen, Verbindungsproblemen und der häufig fehlenden Synchronität zwischen Audio- und Videokanal nur eingeschränkt verfügbar sind, weshalb Online-Teilnehmende die kommunikative Leistung dieser Wahrnehmungselemente durch andere kommunikative Prozeduren und Zeichensysteme kompensieren müssen.

Demgegenüber scheinen Präsenzprüfungen durch einen dialogischeren, teilweise überlappenden Sprecherwechsel (Kotthoff 1993) gekennzeichnet zu sein, wobei das Rederecht häufig durch Ps Unterbrechungen mit oder ohne Simultansequenz erlangt wird (Henne und Rehbock 2001, 185). Das bedeutet, dass der Prüfer dem Kandidaten häufig ins Wort fällt, um das Rederecht an sich zu reißen – und zwar unabhängig davon, ob er mit seinem Gesprächsbeitrag fertig ist oder nicht. Daher wirken Unterbrechungen expansionsverhindernd und in einer normalen Alltagskommunikation meist latent aggressiv, da sie als forcierte und unkooperative Abweichung von der Norm des abwechselnden Sprechens („one party talks at time“, Sacks, Schegloff und Jefferson 1974, 706) wahrgenommen werden (dazu auch: Linke *et al.* 2004, 303; Brinker *et al.* 2020, 190). In der besonderen Situation des Prüfungsgesprächs erfüllen Unterbrechungen durch den Prüfer jedoch völlig unterschiedliche Funktionen und können sich unter bestimmten Bedingungen sogar förderlich auf den Gesprächsverlauf auswirken, da sie als kollaborative Strategien des Prüfers vollkommen legitimiert erscheinen. So können sie beispielsweise zur Ko-Konstruktion kooperativer Gemeinschaftshandlungen dienen (vgl. Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft 2015; Wöllstein und Dudenredaktion 2016, 1236), um vorausgehende nicht zu Ende geführte Beiträge aufzunehmen und aus dem aktuellen Kontext bereits bekannte Informationen zu vervollständigen, oder um unklare Antworten des Kandidaten mit weiteren relevanten Informationen zu expandieren:

(3) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (04:28-04:41)

- 001 K: ((...))und das ist eine synonymie (.) die aus weltwissen begründet ist (.) weil ich [das hm (.) ]
- 002 P: [weil du das weißt]
- 003 K: ja ich weiß es weil ich mich interessiere ehm über japan

(4) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (06:20-06:35)

- 001 K: ((...))zum beispiel hyperonymie ist ein mann (.) schinzo abe (ähm) umgekehrt ist es hyponymie also achinzo abe (.) ein [mann]
- 002 P: [also] ein mann ist hyperonym. das heißt, das ist so etwas allgemeines, ein ober[begriff] sozusagen ((...)).
- 003 K: [ja ]

In (3) dient die Unterbrechung dazu, Ks Gesprächsbeitrag zu vervollständigen: Da das Gespräch auf einer Hausarbeit der Kandidatin über Japan basiert – ein Thema, mit dem sie sich sehr gut auskennt –, kann der Prüfer den Inhalt des *weil*-Satzes vorhersehen und durch die Unterbrechung ihr Zögern (*weil ich das hm* (.)) sowohl syntaktisch als auch semantisch auffangen. In (4) greift P in die Antwort der Kandidatin ein, um eine Präzisierung vorzunehmen, da ihre Erklärung zur Hyperonymie und Hyponymie in einigen Aspekten ungenau ist; er unterbricht sie mitten im Beitrag und reformuliert ihre Aussage, indem er sie klarer und präziser fasst.

Darüber hinaus können Unterbrechungen im Präsenz-PG auch als Steuerungsmechanismus fungieren, um z. B. eine Rückfrage bei einer weniger eindeutigen Antwort anzuschließen wie in (5) oder eine fehlerhafte Stelle im Gespräch der Kandidatin wie in (6) zu korrigieren:<sup>3</sup>

(5) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (02:12-02:23)

- 001 K: ((...))und sie zitieren auch das quelle nhk das ist eine öffentliche sendung äh sender in japan [die]  
 002 P: [und] die quelle entschuldigung die quelle steht jetzt im text [direkt]?  
 003 K: [ja ]

(6) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (01:27-01:36)

- 001 K: dieser text ist ein text der eine informativfunktion und eine [informative textentfaltung hat weil]  
 002 P: [informationsfunktion ]  
 003 K: hm informationsfunktion hat

In digitalen Prüfungsgesprächen spielen Unterbrechungen eine eher marginale Rolle. Dies liegt wiederum darin begründet, dass die Software es aufgrund technischer Faktoren wie Verzögerungen in der Übertragung oder Problemen mit der Audioqualität nicht immer erlaubt, Simultansequenzen in vollem Umfang zu übermitteln, weshalb sie vom Gesprächspartner mitunter entweder falsch interpretiert oder gar nicht wahrgenommen werden (hierzu auch Lepschy 2020, 33). Im folgenden Ausschnitt z. B. versucht P die Kandidatin zu unterbrechen, der verbale Inhalt seines überlappenden Gesprächsschritts wird jedoch nicht simultan wiedergegeben, sodass K den Unterbrechungsversuch nicht bemerkt und ihren Beitrag – bis zur Wiederherstellung der Tonwiedergabe einige Sekunden später – fortsetzt:

<sup>3</sup> Fehlerkorrekturen kommen in Präsenzprüfungen deutlich häufiger vor als in digitalen Prüfungsgesprächen, wobei in Präsenzsituationen nicht nur prüfungsrelevante inhaltliche Fehler wie in (6), sondern auch allgemeine Sprach- und Aussprachefehler korrigiert werden (vgl. auch Cosentino 2021). Die seltenere Korrektur solcher Fehler in digitalen Prüfungen könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie im digitalen Medium möglicherweise auch durch akustische Probleme verursacht werden könnten, weswegen der Prüfer sie eher toleriert als in vergleichbaren Präsenzsituationen.

(7) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_2 (14:50-14:56)

001 K: ((...))und der gespräch ist den text [obwohl das ist ]  
 002 P: [((unverständlich ))] ja also eigentlich mhm (.) wa-  
 rum verzichtet man in der ((...))

Wie die Belege verdeutlichen, wird das in der Alltagskommunikation generell „aggressiv“ wirkende Merkmal von Unterbrechungen in Prüfungsgesprächen überhaupt nicht so wahrgenommen. Ganz im Gegenteil. Obwohl in digitalen Prüfungsgesprächen sowie generell in Videokonferenzen der Sprecherwechsel einer eigenartigen, zum Teil gattungsuntypischen „Gesprächsdisziplin“ (Lepschy 2020, 35) unterliegt, erfüllen Unterbrechungen im allgemeinen Gesprächsverlauf von Präsenzprüfungen unterschiedliche gesprächssteuernde Funktionen und werden daher vom Kandidaten weitgehend positiv akzeptiert. Dies liegt auch daran, dass der Prüfling das Rederecht in aller Regel direkt nach der Unterbrechung zurückerhält, was den Gesprächsfluss erheblich unterstützt und eine kollaborative Atmosphäre schafft. Diese Funktion der Unterbrechung trägt nicht nur zur Klarstellung, Präzisierung und Ko-Konstruktion von Informations- und Äußerungsteilen bei, sondern stärkt auch die positive Interaktion zwischen Prüfer und Kandidat.

## 2. Fragen in Prüfungsgesprächen

Ein wesentlicher Aspekt von Prüfungsgesprächen, der auch unter den durch die Coronapandemie eingeführten Prüfungsmodalitäten konstant bleibt, sind Frage-Antwort-Sequenzen. Die unterschiedliche Medialität, in der das Prüfungsgespräch stattfindet (face-to-face vs. online), beeinflusst nicht nur die Möglichkeiten der Bezugnahme auf gemeinsam Wahrgenommenes und den Gesprächsverlauf, sondern auch die Sprachproduktion selbst, d. h. die Art und Weise, wie die Fragen vom Prüfer gestellt werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Merkmale von Prüferfragen aus syntaktischer und pragmatischer Sicht skizziert (Kap. 2.1), indem ein exemplarischer Vergleich zwischen Präsenz- und Online-PG vorgenommen wird (Kap. 2.2).

### 2.1 Prüferfragen: syntaktische und pragmatische Eigenschaften

Frage-Antwort-Sequenzen sind ein charakteristisches Merkmal der Kernphase (vgl. Einleitung), also der zentralen Phase des Prüfungsgesprächs. In dieser Phase entscheidet die Abfolge von Fragen durch P und Antworten durch K über den Erfolg oder Misserfolg der erbrachten Leistung. Im Gesprächsmanagement spielen Ps Fragen eine wichtige Rolle, da sie das Gespräch thematisch steuern. Sie gelten daher als kennzeichnendes Merkmal der Prüfungsgespräche, da sie sich von den in anderen kommunikativen Gattungen gestellten Fragen unterscheiden lassen. Während in anderen institutionalisierten Kontexten (Ehlich 1980, 15; Meer 2011, 35) – wie etwa dem Beratungs- oder dem Arzt-Patienten-Gespräch – Fragen zur Gewinnung neuer Informationen gestellt werden, dienen die Fragen von P als Leistungsprovokation zur Kontrolle des Wissensstands von K (Heinemann und Viehweger 1991, 151).

Pragmatisch betrachtet handelt es sich bei den Fragen in Beratungsgesprächen oder Arzt-Patienten-Interaktionen um *Informationsfragen* (Techtmeier 1998, 519), da sie einen Wahrheitsanspruch seitens Sprecher 1 (S1) erheben, der von Sprecher 2 (S2) erfüllt werden soll:

(8) S1 weiß  $p$  nicht > S2 weiß  $p$  > S2 soll S1  $p$  sagen

Patient: Was soll ich gegen starke Kopfschmerzen tun?

Arzt: Sie sollen diese Tabletten nehmen.

Im Gegensatz zu Informationsfragen wird bei *Prüferfragen* ein Wissensanspruch von Sprecher 1, d. h. dem Prüfer, verlangt. Der Informationsgehalt steht nicht im Mittelpunkt, sondern die Frage zielt darauf ab, den Wissenstand von Sprecher 2, dem Kandidaten, zu überprüfen:

(9) S1 weiß  $p$  > S2 soll auch  $p$  wissen > S2 soll S1 zeigen, dass er auch  $p$  weiß

Prüfer: Welche sind die sieben Kriterien der Textualität?

Kandidat: Die Textualitätskriterien sind ...

Syntaktisch gesehen weisen Prüferfragen die grammatische Form einer Frage auf, meist sind es Verberstsätze und  $w$ -Verbzweitsätze, aber sie können auch durch andere Satzarten gebildet werden (Wöllstein und Dudenredaktion 2016, 889). Zur Veranschaulichung lassen sich folgende Beispielsätze beobachten:

- a) Besteht ein Zusammenhang zwischen Textkohärenz und Leseverständnis?
- b) Was sind die sieben Kriterien der Textualität?
- c) Sagen Sie mir den Unterschied zwischen Kohärenz und Kohäsion.
- d) Kohärenz und Kohäsion.

Bei (a), einem Entscheidungsfragesatz, steht das Verb an erster Stelle (V1) und das Vorfeld bleibt unbesetzt. Bei (b), einem Ergänzungsfragesatz, steht das Verb an zweiter Stelle (V2) und das Vorfeld wird von einem W-Wort besetzt. Die pragmatische Funktion von Prüferfragen, d. h. eine Leistungsprovokation, bleibt erhalten, auch wenn die syntaktische Form von Ps Fragen anders ist: Sie können nämlich auch durch Aufforderungssätze mit V1-Stellung gebildet werden (c). Typische Verben für diese Art von Fragen sind u. a. *sagen*, *nennen*, *erzählen* usw., die in diesem Kontext zur Konstruktion von direktiven Sprechakten gebraucht werden und die darauf abzielen, jemanden zu einer Handlung zu bewegen (Ehrhardt und Heringer 2011, 64). Weitere Beispiele sind Fragen, die keine vollständige prototypische Fragesatzstruktur im Sinne von (a) und (b) aufweisen, sondern aus einer Nominalphrase (d) bestehen und elliptisch verwendet werden ([*Nennen Sie mir den Unterschied zwischen*] *Kohärenz und Kohäsion*; [*Sind*] *Kohärenz und Kohäsion* [*unterschiedliche Begriffe?*]). Obwohl (c) und (d) keine prototypische (Frage-) Satzstruktur aufweisen, ergibt sich aus dem pragmatischen Kontext, dass K die illokutionäre Kraft von Ps Äußerungen wahrnimmt und sie als Aufforderung versteht, eine Antwort zu geben.

## 2.2 Prüferfragen im intermedialen Vergleich

Einige Eigenschaften spontan gesprochener Sprache, z. B. die zeitlich-räumliche Ko-Präsenz oder der gemeinsame Wahrnehmungshorizont, müssen an die Eigenschaften des verwendeten medialen Kanals angepasst werden. Dies ist auch im Kontext von digitalen Prüfungsgesprächen der Fall. Im Folgenden werden anhand eines exemplarischen Vergleichs erste Beobachtungen zur Formulierung von Prüferfragen in Präsenz- bzw. Online-Formaten skizziert. Dieser Vergleich soll mögliche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede im Hinblick auf den Elaboriertheitsgrad der

Fragen untersuchen. Unter Elaboriertheit der Prüferfragen wird hier die sprachliche Komplexität und syntaktische Ausdifferenzierung (vgl. a-d) verstanden, die im Hinblick auf Planung und Performanz im Gesprächsverlauf variieren kann.

Ausschnitt (10) stammt aus einem Präsenzprüfungsgespräch im Bereich der Textlinguistik, und die von P gestellte Frage bezieht sich auf das Modell von Koch und Oesterreicher. P und K betrachten gemeinsam eine schematische Darstellung des Modells auf einem Blatt Papier.

(10) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_1\_LTT2 (02:41-03:03)

- 001 P: [P zeigt ein Beispiel auf einem Blatt Papier]  
in diesem modell wo würdest du hier das Beispiel  
stellen ja (.) auf diesem kontinuum wo würdest du  
das beispiel hier stellen
- 002 K: [e:hm]
- 003 P: [also eher] in die richtung mündlichkeit konzeptio-  
nelle mündlichkeit oder schriftlichkeit (.) oder in  
der mitte keine ahnung und warum

In (10) stellt P drei Fragen. Der Turn von P beginnt mit einer Linksversetzung (Schwitalla 2014, 111), in der das Thema der Frage situiert wird (d. h. das Modell von Koch und Oesterreicher 1985), gefolgt von einem Ergänzungsfragesatz mit *w*-Wort und V2-Stellung. Durch eine gefüllte Pause (*ja*) erhält P das Rederecht und, bevor er den Ergänzungsfragesatz wiederholt, fügt er durch eine weitere Linksversetzung zusätzliche Informationen hinzu (*auf diesem Kontinuum wo würdest du das Beispiel hier stellen*). Das lokal-deiktische Adverb *hier* (Wöllstein und Dudenredaktion 2016, 577) spielt bei der Konstruktion von Prüferfragen in Präsenz eine wichtige Rolle, da es von einer Zeigegeste von P begleitet wird, um den gemeinsamen Wahrnehmungshorizont spezifischer und expliziter zu gestalten, d. h. die Frage bezieht sich direkt auf das, was auf dem Blatt Papier dargestellt ist. K versucht mit einem Verzögerungssignal (*ehm*) seinen Redebeitrag zu beginnen, aber P überlappt das und setzt seinen Redebeitrag fort, indem er seine Frage paraphrasiert (Schwitalla 2014, 185). Am Ende der Paraphrase wird ein neuer letzter Ergänzungsfragesatz in elliptischer Form angefügt, der nur durch das *w*-Wort *warum* eingeleitet wird (*warum [würdest du das Beispiel in die Richtung Mündlichkeit oder Schriftlichkeit stellen]?*).

In (11) wird K im Themenbereich Textsorten geprüft:

(11) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_1\_LTT2 (11:06-11:31)

- 001 P: kannst du mir bitte erzählen (.) also reden wir jetzt  
von einer bestimmten textsorte und zwar der witz  
(.) kannst du mir bitte die textstruktur des witzes  
ein bisschen erklären ehm die bestimmten passagen  
die in dieser textsorten vorhanden sind (.) ja und  
vielleicht auch die textfunktion dieser textsorte

P beginnt seinen Gesprächsbeitrag mit einem Fragesatz in V1-Stellung, unterbricht sich jedoch nach einer kurzen Pause und beginnt mit einem neuen Satz, indem er das Thema einleitet. Anschließend folgt ein weiterer Fragesatz in V1-Stellung, und nach einem Verzögerungssignal (*ehm*) (Schwitalla 2014, 88) fährt P fort, wobei er auf die vorherige syntaktische Struktur (*Kannst*

*du mir bitte erklären*) verzichtet, um nach weiteren Details zu dieser Textsorte zu fragen, insbesondere nach bestimmten Textpassagen der Textsorte Witz. Nach einer kurzen Pause behält P das Rederecht (*ja*) und vervollständigt seine Frage durch eine Ausklammerung, indem er zusätzlich nach der Textfunktion der behandelten Textsorte fragt. Die folgenden drei Ausschnitte beziehen sich auf drei Online-Prüfungsgespräche über das Thema „gesprochenes Deutsch“.

(12) PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.2021\_GC\_2 (02:15-02:32)

001 P: warum ehm hat man dann ehm in den siebzigen jahren  
oder so eigentlich das bedürfnis gespürt ehm nach neu-  
en grammatischen kategorien für die untersuchung der  
gesprochenen sprache zu suchen

(13) PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.2021\_GC\_6 (15:59-16:06)

001 P: sie haben gesagt dass der interne konnekt faktisch  
ist. was bedeutet das

(14) PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.2021\_GC\_2 (03:44-03:47)

001 P: was sind diese einheiten (.) erinnern sie sich

Aus den Ausschnitten (12)-(14) lässt sich nicht nur eine ähnliche syntaktische Struktur der Prüferfragen erkennen – meist gekennzeichnet durch die Verwendung von *w*-Worten in Verbzweitsätzen (12)-(13) und Fragesätzen mit V1-Stellung (14) –, sondern auch eine ähnliche sprachliche Komplexität, die auf einen vergleichbaren Elaboriertheitsgrad hinweist. Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass sowohl die Thematisierung des Fragegegenstands durch einen einleitenden Satz vor der eigentlichen Frage (13) als auch die Formulierung mehrerer Fragen innerhalb desselben Turns (14) in beiden Modalitäten vorkommen. Im Gegensatz dazu weisen die online gestellten Prüferfragen einen geringeren Grad an Spontaneität auf. Der Einfluss von Planungsaspekten tritt deutlicher hervor, wodurch die sprachliche Gestaltung strukturiert wird. Verfahren der gesprochenen Sprache, die in Präsenzprüfungen häufig zur syntaktischen Diskontinuität beitragen, wie Wiederholungen, Ausklammerungen oder Paraphrasen (Schwitalla 2014, 110), treten in Online-Prüfungen seltener auf. Verzögerungssignale (z. B. *ehm*) bilden hier eine Ausnahme. Die online formulierten Fragen erscheinen dadurch weniger fragmentiert und werden meist in einem einzigen, durchstrukturierten Turn realisiert.

Die oben analysierten Ausschnitte verdeutlichen, wie stark die in Präsenz gestellten Prüferfragen vom situativen Kontext und von nonverbaler Kommunikation geprägt sind. Sowohl die sprachliche Gestaltung der Fragen selbst als auch die Interaktionsentwicklung zwischen P und K in Präsenz werden durch verbale (z. B. die Verfahren gesprochener Sprache) und nonverbale Strategien (z. B. Zeigegesten) unterstützt, die für die physische Ko-Präsenz typisch sind und der Kommunikation insgesamt einen höheren Grad an Spontaneität verleihen. Dieser hohe Grad an Spontaneität trägt dazu bei, den von P gestellten Fragen eine „scheinbare Komplexität“ zuzuschreiben. Sprachliche Verfahren wie Paraphrasen, Reformulierungen oder Linkversetzungen erweisen sich hingegen als Vereinfachungsstrategien, um Fragen bei PG in Präsenz deutlicher zu machen. Im Gegensatz dazu sind Online-Prüferfragen weniger stark an den nonverbalen Kontext

gebunden, da die Ko-Konstruktion von Bedeutung durch das Medium eingeschränkt wird (vgl. auch Kap. 4). Dies kann in der Regel zu einer funktionaleren und effizienteren Gestaltung der Fragen führen, mit dem Ziel, mögliche Missverständnisse zu vermeiden und die Interaktion klarer zu steuern. Der geringere gemeinsame Situationsbezug in Online-Prüfungen könnte sich somit auf die sprachliche Planung der Prüferfragen auswirken: Der improvisierte, interaktiv-kooperative Charakter spontan gesprochener Sprache tritt zugunsten klar strukturierter und expliziter Formulierungen, die sich dem schriftsprachlichen Stil annähern, in den Hintergrund. Darüber hinaus deutet die Analyse darauf hin, dass der Elaboriertheitsgrad der Prüferfragen im Hinblick auf die Informationsdichte vom verwendeten Kommunikationskanal nicht wesentlich beeinflusst wird.

### 3. *Code-Switching in Prüfungsgesprächen*

Wie bereits erwähnt, finden die untersuchten Prüfungsgespräche in einem zweisprachigen Kontext statt, in dem das Italienische die erste Sprache von Prüfer und Kandidaten darstellt, während das Deutsche ihre zweite Sprache ist. Der Kontakt zwischen diesen Sprachen führt oft zum Phänomen des *Code-Switching* (CS).<sup>4</sup> Darunter versteht man in der Regel die Fähigkeit von Sprechern, die mehr als eine Sprache beherrschen, innerhalb einer Äußerung oder eines Gesprächs mühelos zwischen ihren Sprachen zu wechseln (Bullock und Toribio 2009, 1-2). Das CS kann sich durch die Verwendung einzelner Lexeme oder kürzere Ausdrücke der zweiten Sprache (L2) in Äußerungen der ersten Sprache (L1) realisieren (*insertional Code-Switching*) oder es kann durch den Einsatz längerer Turns in der L2 gekennzeichnet werden (*alternational Code-Switching*) (Muysken 2000, 95-97; Reershemius und Lange 2014, 62-63).<sup>5</sup> CS ist typisch sowohl für die Alltagskommunikation bilingualer Individuen, als auch für Kontexte des sogenannten *Elite Bilingualism*, das für Sprecher charakteristisch ist, die ihre zweite Sprache durch Bildung erworben haben (Edwards 2009, zitiert in Reershemius und Lange 2014, 61). In dieser Analyse soll ein Beispiel für diese Form der Zweisprachigkeit im akademischen Bereich der internationalen Germanistik untersucht werden. In diesem Kontext setzen sich italophone Sprecher mit dem Deutschen auseinander und verwenden es sowohl als Untersuchungsgegenstand als auch als Medium für Forschung und Lehre.<sup>6</sup> Das CS erfolgt in einem solchen Zusammenhang von der Fremdsprache (Deutsch) in die Erstsprache (Italienisch).

Wie oben bereits gesagt, besteht in Prüfungsgesprächen eine gewisse Asymmetrie zwischen Prüfer (P) und Kandidat (K), die sich sowohl aus der institutionellen Rollenverteilung als auch aus der unterschiedlichen Sprachkompetenz ergibt (Techtmeier 1998, 518). Diese Faktoren beeinflussen auch die Art und Weise, wie Prüfer und Kandidat auf das Phänomen des CS zugreifen. In der vorliegenden Analyse soll untersucht werden, wie sich der Gebrauch des CS vom Deutschen ins Italienische in Prüfungsgesprächen je nach medialem Kontext

<sup>4</sup> Neben dem Begriff *Code-Switching* werden in der Literatur zum Thema auch alternative Bezeichnungen wie *Language-* oder *Code-Mixing* vorgeschlagen, die zwischen verschiedenen Verwendungen innerhalb und außerhalb des Satzes unterscheiden (Muysken 2000, 1). In Anlehnung an andere Untersuchungen zum Phänomen (vgl. Muysken 2007) wird der Begriff *Code-Switching* hier jedoch als Oberbegriff verstanden.

<sup>5</sup> Eine ausführliche Darstellung der wissenschaftlichen Literatur zum Thema *Code-Switching* ist in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht möglich. Für einen Überblick zum Thema vgl. die Arbeiten von Auer (1998), Muysken (2000), Bullock, Toribio (2009) und Müller *et al.* (2015).

<sup>6</sup> In der Literatur zum CS finden sich bereits einige Analysen des Phänomens im akademischen Bereich. Besonders zu erwähnen sind die Arbeiten von Reershemius und Lange (2014), die CS-Phänomene zwischen Deutsch, Englisch und Polnisch in der wissenschaftlichen Kommunikation (z. B. Vorträge und Prüfungsgespräche) analysieren, sowie die Studie von Havermeier (2020), die CS in der universitären Kommunikation von Germanisten in Schweden untersucht.

unterscheidet. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den unterschiedlichen Funktionen, die CS in Online- und Präsenzprüfungen erfüllt. Darüber hinaus soll analysiert werden, wann und unter welchen kommunikativen Bedingungen die beteiligten Sprecher – Prüfer und Kandidat – auf CS zurückgreifen.

### 3.1 CS in Online-Prüfungsgesprächen

In Online-Prüfungsgesprächen wird *alternational* CS von P mit einer metakomentierenden Funktion eingesetzt. Metakomentierungen werden nach Fandrych und Graefen (2002) sowie Fandrych (2014) als sprachliche Handlungen verstanden, die dem Rezipienten Orientierung über die Struktur des Textes geben sollen (Fandrych 2014, 96). Dabei lassen sich zwei unterschiedliche metakomentierende Funktionen unterscheiden, nämlich die Situationskommentierung und die Kommentierung der Makrostruktur (107). Die Belege (15) bis (17) zeigen Beispiele für den Einsatz von CS in der Funktion der Situationskommentierung:

(15) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_3 (00:34-00:50)

- 001 P: ((...)) ich kann sie leider sehr schlecht hören (.)  
können sie vielleicht ein bisschen lauter reden(.)  
può parlare un pochino (.) o alzare l'audio
- 002 K: mi sente
- 003 P: sì ora sì (.)ok (.) deve parlare un pochino più forte ((...))

(16) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_2 (00:06-00:38)

- 001 P: mi sente buongiorno
- 002 K: sì buongiorno la sento
- 003 P: ((...))also(.)fangen wir bei ihnen an (.) mit einer (.)  
einer frage zu den e:hm unterschiede (.) ja (.) ganz im  
allgemeinen (.) welche unterschiede bestehen zwischen  
schriftlichkeit und mündlichkeit ((...))

(17) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_4 (00:09-00:38)

- 001 K: mi vede così
- 002 P: sì sì perfetto perfetto((...))wollen wir anfangen(.) mit  
den expansionen ((...))

In allen drei Belegen dient CS dazu, auf technische Probleme hinzuweisen. Diese treten in der Einleitungsphase der Prüfung auf und bilden einen dialogischen Austausch zur Überwindung von Problemen mit der Akustik wie in (15) und (16) oder der Videoqualität (17).

Das Phänomen kann außerdem dazu eingesetzt werden, um eine Aktivität zu signalisieren, die für K nicht sichtbar ist. Ein Beispiel hierfür findet sich in (18), wo das Öffnen einer Datei angekündigt wird:

(18) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_5 (00:40-01:10)

001 P: buongiorno ((...)) un attimo solo che apriamo tutto ((...))  
ok also(.) hallo sharon ((...))

Darüber hinaus greift P auf die italienische Sprache zurück, um die Phasen und den Verlauf der Prüfung zu strukturieren. Auch in diesem Fall lassen sich verschiedene Funktionen erkennen. So werden beispielsweise bewertende Ausdrücke wie *ok*, *va bene* oder *basta* verwendet, die einerseits Ks Zufriedenheit mit der gegebenen Antwort signalisieren und andererseits – explizit (19) oder implizit wie in (20) und (21) eine neue Frage einleiten:

(19) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_1 (15:21-15:35)

001 P: ok andiamo avanti (-- ) schauen wir uns (.) ehm (-- )  
wie würden sie ein gespräch definieren((...))

(20) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_3 (08:36-08:48)

001 P: va bene (.) also (.) gehen wir zu der (.) zu der mor-  
phologie ((...))

(21) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_3 (15:58-16:03)

001 K: ((...)) in \*der beispiele wir sehen das in c (.) gibt es  
002 P: basta ((...))

Auch die Abschlussphase der Prüfung sowie die damit verbundene Bewertung sind durch einen Sprachwechsel ins Italienische gekennzeichnet:

(22) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_1 (21:16-21:51)

001 K: ((...)) \*die kleinste teil eines gesprächs (---)  
P: ja(.) und ((...)) ci vogliamo fermare qua fazio(.) perché  
non andiamo molto avanti ((...))

(23) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_3 (16:05-16:21)

001 K: ((...)) in \*der beispiele wir sehen das in c (.) gibt es  
002 P: basta (.) trenta e lode ((...)) brava complimenti (.)  
ha studiato bene con tanta motivazione

*Insertional* CS wird im Gegensatz dazu von P eingesetzt, um die Verständlichkeit zu sichern. In (24) findet sich ein Beispiel, in dem das Verb zunächst auf Deutsch und anschließend auf Italienisch wiederholt wird:

(24) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_4 (4:19-4:22)

001 K: der sprecher kann das verständnis steuern ja (.) **guidare**

Einzelne Wörter werden zudem verwendet, um Aspekte des Nähekontextes zu beschreiben, die für K (26) nicht unmittelbar ersichtlich sind. Auch Diskursmarker werden in der Regel auf Italienisch realisiert, wie *allora* in (25):

(25) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_6 (1:20-1:38)

001 P: also beatrice (.) **soltanto un attimo** (.) nur einen moment ich soll(.) ich muss jetzt dieses fenster öffnen (.) **allora** (.) also

(26) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_6 (08:10-08:17)

001 P: entschuldigung **una mosca**

Im Gegensatz dazu neigen die Kandidaten dazu, auf das Italienische zurückzugreifen, wenn es im Verlauf der Interaktion zu Verständnisproblemen kommt (Reershemius und Lange 2014, 70) – wie in (27) ersichtlich, wo K eine Frage nicht versteht:

(27) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_1 (00:07-00:08)

001 P: wie geht es ihnen  
002 K: eh (.) **scusi**

Eine weitere Verwendung lässt sich im Zusammenhang mit Selbstkorrekturen bzw. der Wortsuche beobachten:

(28) Aus: PG\_de\_L2\_UNITN\_08.02.21\_GC\_4 (1:02-1:04)

001 K: wenn sie regressiva **a: no progressive** expansionen \*sein

### 3.2 CS in Präsenz-Prüfungsgesprächen

In Präsenz-Prüfungsgesprächen können längere Turns auf Italienisch von P eingeführt werden, um Kommunikationsprobleme oder Schwierigkeiten bei der Antwortfindung zu überwinden. In (29) wird der Sprachwechsel sogar explizit markiert (*in italiano*) und leitet einen längeren Austausch im Italienischen ein:

(29) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_3 (7:40-8:21)

- 001 P: ist es ein kochbuch (.) ist es eine kinderbuch (-) **in italiano** (.) cos'è (.) un libro di ricette
- 002 K: no
- 003 P: no sicuramente no
- 004 K: tipo manifesto
- 005 P: può essere un plakat (...) appunto può essere un manifesto che presenta lufthansa (.) i manifesti che presentano dei prodotti o (.) cosa sono (--) [una pubblicità]
- 006 K: [un tipo di pubblicità] a: ok
- 007 P: werbung (.) werbung (.) werbeanzeige

*Insertional CS* wird hingegen eingesetzt, um prüfungsrelevante Fragen zu klären, wie zum Beispiel die Bestätigung des Prüfungsprogramms:

(30) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (11:31-11:42)

- 001 P: machen wir weiter (.) noch eine weitere frage (.) **programma dello scorso anno scorso**
- 002 K: 2021 2022 (auf Italienisch) sì sì
- 003 P: okay

Weitere Verwendungen von CS dienen der Unterstützung von K bei der Antwortfindung (31) sowie der Ankündigung der Abschlussphase. In (32) erfolgt dies durch die scherzhafte Form *bast*, die phonetisch die deutsche Aussprache imitiert, was u. a. auch dafür sorgt, eine angenehme Prüfungsatmosphäre zu schaffen:

(31) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_1 (09:25-10:27)

- 001 P: genau was für ein werk ist das
- 002 K: (15.0) e:hm
- 003 P: (...) das ist das verb sehen (...) das bezieht sich auf das buch von kunder die unerträgliche leichtigkeit des SEIns nicht des SEHens (...) **l'insostenibile leggerezza dell'essere titolo del libro (.) l'insostenibile leggerezza del vedere**

(32) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_4 (16:30-16:41)

- 001 P: ja **bast** (.) gut vielen dank

Im Gegensatz dazu neigen die Kandidaten in Präsenz-Prüfungsgesprächen dazu, sowohl *alternational* als auch *insertional* CS zu verwenden – und dies vor allem aus zwei Hauptgründen, nämlich zur Wortsuche (33) und zur Metakomentierung (34):

(33) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_3 (10:45- 10:59)

001 K: die wichtige element sind prosodieelement vielleicht  
gespräch (.) \* bereich \* gesprächbetrag (.) **cambio di  
parola**

(34) Aus: PG\_de\_L2\_UNISTRASI\_12.07.23\_NC\_1 (5:35-5:42)

001 K: und (.) e:hm (.) situationalität (-) eh (.) **l'ho già  
detto?**

Die Analyse hat einige Unterschiede in der Verwendung des CS aufgezeigt. Diese lassen sich sowohl kanal- als auch sprecherbedingt interpretieren. In Bezug auf das Medium konnte festgestellt werden, dass CS-Phänomene in Online-Prüfungsgesprächen vor allem seitens des Prüfers zur Signalisierung technischer Probleme sowie zur Markierung von Prüfungsphasen eingesetzt werden. Demgegenüber findet das Phänomen bei Präsenzprüfungen vornehmlich Anwendung durch den Prüfer zur Erledigung prüfungsinterner oder -externer Belange, beispielsweise zur Bestätigung des Prüfungsprogramms oder zur Unterstützung bei der Antwortfindung. Diese Unterschiede lassen sich auf die für Online-Prüfungsgespräche charakteristische kommunikative Distanz zurückführen, die es notwendig macht, bestimmte Phasen der Prüfung explizit zu kennzeichnen.

Längere Turns, die eine fast dialogische Form annehmen, treten in Präsenzprüfungen insbesondere dann auf, wenn Kommunikationsprobleme oder Schwierigkeiten bei der Antwortfindung entstehen. Solche Passagen werden vom Prüfer eingeleitet und können als Versuch gewertet werden, die hohe Formalität oder Komplexität der Prüfungssituation zu entschärfen. Eine vergleichbare Funktion wurde bei den Online-Prüfungen nicht beobachtet, was die These stützt, dass dort eine weniger formelle Atmosphäre herrscht. Einerseits befinden sich die Prüflinge in einem vertrauten Umfeld, andererseits trägt das Bildschirmmedium dazu bei, dass kein direkter Kontakt zwischen Prüfer und Prüfling entsteht. Es ist jedoch ebenso plausibel, dass Unterschiede im CS-Gebrauch auch sprecherbedingt sind und mit individuellen Kommunikationsstilen zusammenhängen, was die Verwendung längerer Turns auf Italienisch erklären könnte.

Der Zugriff auf CS seitens der Kandidaten zeigt Ähnlichkeiten in beiden Prüfungsszenarien und dient vorrangig der Wortsuche. Diese Unterschiede in der Verwendung zwischen Prüfer und Kandidaten bestätigen die asymmetrische Rollenverteilung im kommunikativen Kontext des Prüfungsgesprächs. Der Prüfer steuert das Gespräch und übernimmt somit auch die initiiierende Rolle beim Einsatz von CS. Kandidaten greifen auf das Phänomen in der Regel nur dann zurück, wenn der Kommunikationsfluss gefährdet ist. Dass *Code-Switching* auch vom Expertsprecher initiiert wird, unterstreicht zudem die pragmatische Dominanz des Italienischen (Reershemius und Lange 2014, 70-71).

#### 4. Diskussion und Ausblick

Die vergleichende Analyse zeigt, dass Prüfungsgespräche sich im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz dynamisch verorten und je nach medialem Format variabel ausgestaltet

werden können. Diese Dynamik wird insbesondere in zwei zentralen Aspekten deutlich: (i) Sie sind in beiden kanalgebundenen Varianten weder eindeutig dem Pol der Sprache der Nähe noch dem Pol der Sprache der Distanz zuzuordnen, sondern sie vereinen Merkmale beider konzeptueller Ausprägungen und nehmen daher eine eher mittlere Position ein; (ii) sie verhalten sich hinsichtlich ihrer Positionierung im Nähe-Distanz-Kontinuum spiegelbildlich, d. h. sie stehen in einem ungleichen, jedoch komplementären Verhältnis zueinander.

Wendet man die zehn von Koch und Oesterreicher (2007, 351) aufgeführten Parameterwerte auf die beiden Prüfungsgesprächsformate (mit Fokus auf die oben dargestellten Merkmale) an, so ergibt sich folgendes konzeptuelles Relief, wobei Präsenz-PG eher zur Sprache der Nähe (N, links), Online-PG zur Sprache der Distanz (D, rechts) tendieren:

	PRÄSENZ-PG		ONLINE-PG	
	N	D	N	D
a) Privatheit vs. Öffentlichkeit		X		X
b) Vertrautheit vs. Fremdheit der Partner		X	X	
c) starke vs. geringe emotionale Beteiligung	X			X
d) Grad der Situationseinbindung		X		X
e) referenzielle Nähe vs. Distanz (Origobezug)	X			X
f) raum-zeitliche Nähe vs. Distanz	X			X
g) kommunikative Kooperation	X			X
h) Dialogizität	X		X	
i) Spontaneität	X		X	
j) Grad der Themenfixierung	X		X	

Tab. 1 – Prüfungsgespräche zwischen Nähe und Distanz

Beide PG-Formate weisen hinsichtlich des Öffentlichkeitsgrades (a) und der situativen Einbettung (d) eine deutlich distanzsprachliche Prägung auf. Eine gewisse Konvergenz zeigt sich auch im Vertrautheitsgrad der Gesprächspartner (b), der im mittleren Bereich des Kontinuums liegt: Zwar besteht institutionelle Bekanntheit, doch fehlt es an der für alltägliche Dialoge typischen informellen Nähe. In den übrigen Parametern treten signifikante Unterschiede auf. Präsenzprüfungen zeichnen sich durch eine höhere Dialogizität und Spontaneität (g, h, i) aus, was sich u. a. in häufigen Unterbrechungen, Reformulierungen und einer „scheinbar“ komplexeren sprachlichen Gestaltung der Prüferfragen zeigt. Diese strukturelle Komplexität geht jedoch mit dem – pragmatisch bedingten – Vereinfachungsversuch des Prüfers einher, durch Wiederholungen oder längere Paraphrasen den Frageinhalt so zu vermitteln, dass er für den Prüfling möglichst verständlich bleibt. Umgekehrt wirken Online-PG aufgrund ihrer geringeren Dialogizität und Spontaneität formeller und insgesamt „distanzierter“, wobei die wahrgenommene Distanz offensichtlich auch mit dem (situations- und technikbedingten) Bemühen der Beteiligten (vor allem des Prüfers) zusammenhängt, die strukturelle Komplexität des Gesprächs zugunsten einer reibungslosen Übermittlung der Nachricht möglichst gering zu halten.

Ein weiterer Unterschied liegt im Grad der Themenfixierung (j): Im Vergleich zu Online-PG erlauben Präsenz-PG häufiger den Wechsel zwischen prüfungsbezogenen und -externen Inhalten, wodurch ein gewisser informeller Raum entsteht. Diese Tendenz

bestätigt weitgehend Lepschys (2020, 35) Beobachtung, dass Videokonferenzen sowohl hinsichtlich des thematischen Gegenstandsbezugs als auch der kommunikativen Zielbezogenheit „stringenter“ strukturiert sind als klassische Konferenzen, als würde unter den Gesprächsteilnehmenden ein höheres Maß an Disziplin herrschen. Zudem wird der Wechsel zu prüfungsexternen Themen nicht selten durch gezieltes Code-Switching zwischen der Fremdsprache (Deutsch) und der Erstsprache (Italienisch) vollzogen – ein Phänomen, das zwar auch in digitalen PG auftritt, in Präsenzsituationen aber eine zusätzliche „themenbindende“ Funktion erfüllt, die in digitalen Gesprächen in dieser Form nicht vorkommt. So wird das Code-Switching in Präsenzgesprächen vor allem als empathische Strategie genutzt, um dem Kandidaten entgegenzukommen und die generell formelle und angespannte Situation des Prüfungsgesprächs aufzulockern. In digitalen Formaten tritt dieser Effekt seltener und weniger deutlich zutage, was möglicherweise auf die formalisierende Wirkung des Bildschirmmediums zurückzuführen ist.

Darüber hinaus weisen Präsenz-PG, vor allem im nonverbalen Verhalten, etwa in der Partnerkonstellation (f), zahlreiche distanzsprachliche Merkmale auf. Die analysierten Videoausschnitte zeigen beispielsweise, dass alle Prüflinge zu einer eher eingeschüchterten, fast verkrampften Sitzhaltung neigen. Dies lässt sich vermutlich auf den formelleren Charakter der Präsenzsituation bzw. auf die physische Nähe zum Prüfer zurückführen. Dieser Anspannung steht eine gewisse Gelassenheit im nonverbalen Verhalten der Online-PG-Kandidaten gegenüber, die für die Prüfungsdurchführung ihre eigene Komfortzone nicht verlassen müssen. Ihre Lockerheit äußert sich u. a. in teilweise gattungstypischen Merkmalen – etwa in lockeren Schaukelbewegungen während des Gesprächs sowie in einem häufigen, bei einigen Kandidaten fast übertrieben wirkenden Zurechtrücken der Haare beim Anblick des eigenen Spiegelbilds auf dem Bildschirm. Daraus resultiert eine gewisse – in vergleichbaren Präsenz-Kontexten wohl kaum denkbare – „Informalisierung“ der nonverbalen Prüfungssituation, obwohl das verbale Gesprächsverhalten, wie oben angedeutet, in Online-PG sogar formeller erscheint als in Präsenz-PG.

Außerdem scheint es, dass Präsenz-PG trotz einer gewissen nonverbalen Anspannung durch einen höheren Grad an emotionaler Beteiligung (c) gekennzeichnet sind, als dies im Rahmen der Face-to-screen-Interaktion aufgrund der fehlenden räumlichen Kopräsenz der Teilnehmenden der Fall ist. So wird in Präsenz-PG häufig gelächelt, und es kommt immer wieder zum bewussten Einsatz humorvoller Sprachfetzen, darunter umgangssprachliche Wendungen und dialektale Einfärbungen, die zum Lachen anregen – diese sind in digitalen PG vollkommen fremd.

Diese Beobachtungen machen deutlich, dass Präsenz- und Online-PG unterschiedliche Nähe- und Distanzkonstellationen hervorbringen, deren feine Abstufungen nur im intermediären Vergleich explizit erfassbar werden können. Dabei zeigt sich, dass die gattungstypischen kommunikativen Muster von Prüfungsgesprächen im Zuge des medialen Wandels zwar erhalten bleiben, jedoch in Abhängigkeit von Format, Kontext und Interaktionsrahmen neu konfiguriert und ausgehandelt werden. In diesem Zusammenhang erweisen sich Nähe und Distanz nicht als statische Eigenschaften einzelner Kommunikationsformen, sondern als dynamische Dimensionen, die durch situative, mediale und soziale Faktoren geprägt sind. Ihre Operationalisierung in digitalen Räumen stellt somit eine methodische Herausforderung dar, die nicht nur die begrenzte Übertragbarkeit etablierter Kategorien offenlegt, sondern auch die Notwendigkeit ihrer Neubewertung im Hinblick auf die Spezifik medienvermittelter Kommunikationsformen unterstreicht.

## Literatur

- Androutsopoulos, Jannis. 2007. „Neue Medien – neue Schriftlichkeit?“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Bd. 1, Nr. 7: 72-97.
- Androutsopoulos, Jannis, und Friedemann Vogel (Hrsgg.). 2024. *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation*. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Auer, Peter (ed.). 1998. *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
- Ball, Joan, and Maggi Savin-Baden. 2022. „Postdigital Learning for a Changing Higher Education“. *Postdigital Science and Education* vol. 4: 753-771.
- Bullock, Barbara E., and Almeida J. Toribio (eds). 2009. *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Penelope, and Stephen Levinson. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calpestrati, Nicolò. 2020. „La risata nella conversazione asimmetrica tedesca. Analisi di alcune funzioni socio-pragmatiche nell'interazione studente-docente“. *Rivista Italiana di Studi sull'Umore* vol. 3, no. 1: 3-15.
- Cosentino, Gianluca. 2021. „,thema meines BEItra\* (.) ach quatsch (.) meines VORtrags ist': Zur Funktion und Klassifikation von selbstinitiierten Selbstreparaturen im Deutschen. Eine Analyse am Beispiel von Prüfungsgesprächen“. *Studi Germanici – I quaderni dell'AIG* Bd. 4: 255-74.
- Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Güllich, und Ulrich Krafft (Hrsgg.). 2015. *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ehlich, Konrad, und Jochen Rehbein. 1980. „Sprache in Institutionen“. In *Lexikon der germanistischen Linguistik*, herausgegeben von Hans Peter Henne, Helmut Wiegand, und Herbert Erns, 338-46. Berlin-New York: Max Niemeyer Verlag.
- Ehrhardt, Claus, und Hans Jürgen Heringer. 2011. *Pragmatik*. Stuttgart: UTB.
- Fandrych, Christian, and Gabriele Graefen. 2002. „Text Commenting Devices in German and English Academic Articles“. *Multilingua* vol. 21, no. 1: 17-43.
- Fandrych, Christian. 2014. „Metakomentierungen in wissenschaftlichen Vorträgen“. In *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*, herausgegeben von Christian Fandrych, Cordula Meißner und Adriana Slavcheva, 95-111. Heidelberg: Synchron-Verlag.
- Handke, Jürgen. 2023. *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Marburg: Tectum.
- Havermeier, Heike. 2020. *Codeswitching als Mehrsprachigkeitspraxis in der universitären Kommunikation: eine Untersuchung am Beispiel von Germanisten in Schweden*. Berlin: Peter Lang.
- Heinemann, Wolfgang, und Dieter Viehweger. 1991. *Textlinguistik. Eine Einführung*. 115: Kollegbuch. Tübingen: De Gruyter.
- Henne, Helmut, und Helmut Rehbock. 2001. *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Koch, Peter, und Wulf Oesterreicher. 1985. „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. *Romanistisches Jahrbuch* Bd. 36: 15-43.
- . 2007. „Schriftlichkeit und kommunikative Distanz“. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* Bd. 35, Nr. 3: 346-75.
- Kotthoff, Helga. 1993. „Unterbrechungen, Überlappungen und andere Interventionen. Vorschläge zur Kategorienunterscheidung und kontextorientierter Interpretation“. *Deutsche Sprache* Bd. 21, Nr. 2: 79-95.
- Lanwer, Jens P. 2019. „Erzählen im virtuellen Interaktionsraum“. *Networx* Bd. 84: 4-44.
- Lepschy, Wolfgang. 2020. „Videokonferenz – Sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens“. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft. Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst* Bd. 70: 28-36.

- Meer, Dorothee. 2011. „Kommunikation im Alltag – Kommunikation in Institutionen. Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition“. In *Institutionalisierter Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*, herausgegeben von Karin Birkner und Dorothee Meer, 28-50. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Müller, Natascha, Laia Arnaus Gil, Nadine Eichler, et al. (eds). 2015. *Code-switching: Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Muysken, Pieter. 2000. *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deuchar, Margaret, Pieter Muysken, and Sung-Lan Wang. 2008. „Structured Variation in Codeswitching: Towards an Empirically Based Typology of Bilingual Speech Patterns“. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* vol. 10, no. 3: 298-340.
- Reershemius, Gertrud, und Daisy Lange. 2014. „Sprachkontakt in der mündlichen Wissenschaftskommunikation“. In *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*, herausgegeben von Christian Fandrych, Cordula Meißner und Adriana Slavcheva, 57-74. Heidelberg: Synchron-Verlag.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff, and Gail Jefferson. 1974. „A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation“. *Language* vol. 50, no. 4: 696-735.
- Schmidt, Robin. 2020. „Post-digitale Bildung“. In *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*, herausgegeben von Marko Demantowsky, Gerhard Lauer, Robin Schmidt, et al., 57-68. Berlin-Boston: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110673265-005.
- Schwitalla, Johannes. 2014. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, et al. 2009. „Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. *Gesprächsforschung* Bd. 10: 353-402.
- Steinhoff, Torsten. 2022. „Die digitale Transformation des Schreibens“. In *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen*, herausgegeben von Matthias Knopp, Sabine Stephany, Neclé Bulut, et al. 143-159. Münster-New York: Waxmann.
- Techtmeier, Bärbel. 1998. „Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen VII: das Prüfungsgespräch“. In *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 2. Halbband, herausgegeben von Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper, Herbert Ernst Wiegand, et al., 517-21. New York: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110158847.2.toc.
- Weich, Andreas. 2020. „Hervorbringung von Medienkonstellationen statt Nutzung didaktischer Werkzeuge. Versuch einer medienkulturwissenschaftlichen Didaktik der Bildungsmedien am Beispiel von Videokonferenzen als Unterrichtsform“. *Medienimpulse* Bd. 58, Nr. 2: 1-32. doi: 10.21243/mi-02-20-20.
- Wöllstein, Angelika, und Dudenredaktion (Hrsgg.). 2016. *Die Grammatik*. 9. Auflage. Berlin: Duden.
- . 2022. *Die Grammatik*. 10. Auflage. Berlin: Duden.



## Sprechstunde im DaF-Bereich: eine kommunikative Form im Wandel

Chiara Cernicchiaro, Benedetta Rosi

Università del Piemonte Orientale, Università di Pisa  
(<chiara.cernicchiaro@uniupo.it>; <benedetta.rosi@fileli.unipi.it>)

**Citation:** C. Cernicchiaro, B. Rosi (2026) Sprechstunde im DaF-Bereich eine kommunikative Form im Wandel. "Quaderni di Lea – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 67-84. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17367>.

**Copyright:** © 2026 C. Cernicchiaro, B. Rosi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

### Abstract

This paper examines two new digital forms of the university office hour in the field of German as a Foreign Language (DaF): the video office hour and an AI-simulated office hour. Key features of the virtual office hour are identified and analysed by comparing it with the prototypical face-to-face office hour. Based on this, the study explores ChatGPT's potential for simulating authentic office hour interactions.

**Keywords:** Academic Communication, Artificial Intelligence (AI), ChatGPT, German as Foreign Language (DaF), Virtual Office Hour

### Einleitung: die Sprechstunde als Spiegel einer digitalen Transformation

Der Terminus *Sprechstunde* lässt sich auf ein Sprachereignis zurückführen, das aus zwei Komponenten besteht: einem zeitlichen Rahmen (*Stunde*) und einem kommunikativen Akt (*Sprechen*) (Limberg 2019, 144).<sup>1</sup> Die universitäre Sprechstunde stellt eine typische Form der akademischen Kommunikation dar, bei der es um eine Interaktion zwischen zwei oder mehreren Teilnehmer:innen (Lehrenden und Studierenden) geht. Es handelt sich dabei um ein persönliches und zugleich fachlich bedeutsames Gespräch, wo „sehr unterschiedliche Gesprächstypen mit sehr unterschiedlichen Gesprächszwecken stattfinden können“ (Boettcher und Meer 2000, 4). Sprechstundengespräche zeichnen sich dadurch aus, dass sie traditionell in Präsenz stattfinden, in der Regel im Büro der Dozent:innen. Die Face-to-face-Sprechstunde ist Gegenstand unterschiedlicher Studien (u. a. Boettcher und Meer 2000; Frings und Herzer 2003; Boettcher et al. 2005;

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag wurde von beiden Autorinnen gemeinsam konzipiert und ausgeführt. Chiara Cernicchiaro hat die Einleitung und Kap. 2, Benedetta Rosi hat Kap. 1 und das Fazit verfasst.

Limberg 2007; Limberg 2019) aus der interaktionalen Linguistik und der Gesprächsanalyse, die systematische Beschreibungen ihrer pragmatisch-situationalen Eigenschaften bieten. Auch aus DaF-Perspektive spielt die Sprechstunde eine zentrale Rolle (vgl. König 2016; Günthner 2022), da DaF-Studierende sich früher oder später damit auseinandersetzen müssen, entweder als internationale Studierende in deutschsprachigen Ländern oder mit muttersprachlichen Dozent:innen in ihrem Heimatland.

Vor allem während der COVID-19-Pandemie erlebte die Sprechstunde, wie andere akademische Kommunikationsformen (vgl. Wulf und Häussler 2023), eine mediale Veränderung. In dieser Phase wurde es erforderlich, die Sprechstunden im Videoformat abzuhalten. Um Videosprechstunden online durchzuführen, stellten die Universitäten Studierenden und Lehrenden den Zugang zu verschiedenen Plattformen (z. B. *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom* usw.) zur Verfügung. Diese neue medienbezogene Kommunikationsform ist bis heute von großer Bedeutung, da Sprechstunden weiterhin häufig digital stattfinden. Dabei erscheint es lohnenswert, über die Implikationen des Einsatzes solcher digitalen Technologien für die Interaktionsgestaltung und den Sprachgebrauch zu reflektieren. Die Umsetzung der Sprechstunde über digitale Plattformen hat zum einen auf organisatorischer Ebene mehr Optionen eröffnet und zugleich neue Chancen und Herausforderungen mit sich gebracht. Termine können agil geplant und flexibel an die Verfügbarkeiten der Teilnehmenden angepasst werden; Studierende und Lehrende müssen nicht auf dem Campus anwesend sein, sondern können von jedem Ort aus teilnehmen. Gleichzeitig erfordert das digitale Übertragungsmedium neue Kompetenzen und führt zum Umgang mit eventuellen technischen Hürden. Zum anderen hat der Einsatz des Videoformats die Kommunikation selbst verändert. Das Fehlen physischer Ko-Präsenz lässt eine Tendenz zur medialen sowie zur konzeptionellen Distanz – im Sinne von Koch und Österreicher (1985) – erwarten; die Kombination von Funktionen wie Bildschirmfreigabe, Chat und Aufzeichnung hat außerdem neue hybride Formen zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation geschaffen. Alle aufgelisteten Phänomene haben auch Folgen für die sprachliche Ebene der Interaktion. Die Studien zu akademischen Kommunikationsformen im Videoformat, insbesondere mit Blick auf Lehrvorträge, haben während und unmittelbar nach der Pandemie einen raschen Anstieg erfahren. Bald hat sich jedoch ein Trendwechsel gezeigt. Viele Aspekte und Kommunikationsformen sind entweder noch nicht oder nicht systematisch beschrieben. Dies gilt auch für die Sprechstunden: Die Literatur zur Sprechstunde im akademischen Bereich hat die Videovariante bislang nur marginal berücksichtigt. Es fehlen systematische Darstellungen, die in Umfang und Tiefe mit denjenigen zur Face-to-face-Sprechstunde vergleichbar sind. Das nachlassende Interesse an der akademischen Videokommunikation lässt sich damit erklären, dass neue digitale Technologien in den Vordergrund getreten sind und den Schwerpunkt des Forschungsinteresses bilden.

In den letzten Jahren hat sich für die Sprechstunde sowie für andere Formen der akademischen Kommunikation eine weitere Revolution vollzogen: die fortschreitende Etablierung von Künstlicher Intelligenz (KI). So entwickelten beispielsweise italienische Universitäten eigene intelligente Chatbots (z. B. *Minerva* an der Universität La Sapienza in Rom) oder stellten der akademischen Gemeinschaft KI-basierte Werkzeuge zur Verfügung, mit denen Dokumente oder Forschungsarbeiten kontrolliert und quellenbasiert verfasst werden können (z. B. *Google NotebookLM* an der Universität Florenz). Solche digitalen Assistenten setzen sich bei der Bearbeitung akademischer Anliegen durch, wie sie mitunter auch in universitären Sprechstunden auftreten (z. B. der erste Pilotversuch mit *IBM Watson* an der Universität Padua). Unter den intelligenten Chatbots stellt *ChatGPT* eine neue Wende dar. ChatGPT ist ein im November 2022 eingeführter, innovativer Chatbot des Softwareunternehmens *OpenAI*, mit dem man menschenähnlich kommunizieren kann. Das ist möglich, da ChatGPT ein Large Language Model

(LLM) implementiert, d. h. es basiert auf einem Sprachmodell, das mit einer extrem hohen Anzahl von Texten trainiert wird und daher Texte generieren kann, die authentisch wirken.

Die Reihe neuer Studien, die sich mit dem Einsatz von solchen Technologien in der DaF-Didaktik befassen (u. a. Hartmann 2021; Köbis 2023; Baum und Günay 2025), zeigt das zunehmende Interesse an dem Potential (und den Risiken) der KI und insbesondere von ChatGPT (vgl. Şentürk 2023, 411-12). Dabei werden Modelle vorgeschlagen, die sich für die Bearbeitung typischer Anliegen im didaktischen Bereich eignen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich die Sprechstunde im DaF-Hochschulbereich in Zeiten der KI entwickeln wird. Einige KI-basierte Ansätze könnten nämlich auch im Kontext der Sprechstunde in Frage kommen. Chancen intelligenter Tools liegen einerseits in der organisatorischen Entlastung der Dozent:innen, da wiederkehrende Aufgaben schneller bearbeitet werden können. So zeigt Tekin (2023, 155-56), dass ChatGPT die Rolle eines „Sekretärs“ übernehmen und typische Anliegen per E-Mail bearbeiten kann, wie sie sonst in der Sprechstunde geklärt würden. Andererseits sind DaF-Studierende während der Sprechstunde mit sprachlichen und kulturellen Hürden konfrontiert (Günthner 2022, 47). KI-gestützte Tools könnten dabei neue Möglichkeiten eröffnen, da sie das autonome Lernen und die Einübung authentischer Interaktion fördern (vgl. Gruber 2023, 162). Tekin (2023, 152-54) hebt dabei die Rolle von ChatGPT als „Kommunikator“ hervor, der ein Gespräch mit DaF-Lernenden durchführen kann. Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern diese Rolle von ChatGPT auf die Vorbereitung konkreter Gesprächssituationen und die Einübung sprachlicher Handlungen in der Sprechstunde beitragen kann. Das Digitale stellt sich daher nicht mehr nur als reines Medium dar, durch das die Kommunikation stattfindet, sondern übernimmt die Funktion eines aktiven Teilnehmers an der Interaktion.

Die vorliegende Arbeit betrachtet die universitäre Sprechstunde im DaF-Bereich als kommunikative Form im Wandel, die sich im Zuge der digitalen Ära neu ausprägt. Sie möchte hierzu einen ersten empirischen Beitrag leisten, indem beide Phasen ihrer digitalen Entwicklung berücksichtigt werden. Im ersten Schritt wird auf die Eigenschaften der Videosprechstunde näher eingegangen: Die sprachlich-kommunikativen Besonderheiten des Videoformats werden durch den Vergleich mit der prototypischen Face-to-face-Variante aufgezeigt (Kap.1). Im zweiten Schritt wird das mögliche Einsatzpotenzial von KI-Tools für typische Sprechstundenanliegen im DaF-Bereich erörtert: Gesprächsversuche mit ChatGPT werden durchgeführt, um Vor- und Nachteile abzuschätzen (Kap. 2). Die Untersuchung beider digitalen Formate erlaubt eine Diskussion über die Auswirkungen der Digitalisierung für die Einordnung der verschiedenen Sprechstundenvarianten im Spektrum der mündlichen Gesprächsformen.

### *1. Die Videosprechstunde im Vergleich zur traditionellen Face-to-face-Sprechstunde*

Dieses Kapitel ist dem Vergleich zwischen der Face-to-face-Sprechstunde und der Videosprechstunde, d. h. der ersten digitalen Entwicklungsphase der akademischen Sprechstunde, gewidmet. Der erste Schritt besteht in der Kategorisierung der definitorischen Merkmale der Face-to-face-Variante: Die Beschreibung ihrer Eigenschaften erfolgt auf der Grundlage der gängigen Darstellungen zum Thema (vgl. z. B. Boettcher und Meer 2000; Limberg 2019; Günther 2022). Die Spezifitäten der digitalen Sprechstunde werden aufgrund authentischer Videosprechstunden aus dem italienischen DaF-Bereich erhoben. Als Datenbasis für die Untersuchung dienen fünf Videogespräche (DigiWiss-Aufzeichnungen), die im akademischen Jahr 2023-2024 im Fach deutsche Sprachwissenschaft an den Universitäten Cagliari, Pisa und Stranieri di Siena durchgeführt und aufgezeichnet wurden (insgesamt 115 Min.). Diese Sprechstunden entsprechen studienorganisatorischen Anliegen (Besprechung von Ablauf und Aufbau

einer Prüfung) sowie Beratungs- und Betreuungsanliegen (Planung und Besprechung einer Bachelor-/Masterarbeit). Die Ermittlungssprache ist entweder Deutsch oder Italienisch: Der Beitrag verfolgt aber keinen kontrastiven Ansatz; eine Vertiefung des Sprachvergleichs könnte durch die Untersuchung einer größeren Datenbasis erreicht werden.

Voraussetzung für diese vergleichende Analyse ist die Festlegung der Beschreibungskriterien, die auf beide Varianten anwendbar sind und als *Tertium Comparationis* zwischen den verschiedenen Medialitäten fungieren können. Zu diesem Zweck wurde ein Kriterienraster in Anlehnung an die theoretische Perspektive der Textlinguistik (vgl. Brinker 1985) sowie die Kategorien der Gesprochene-Sprache-Forschung und der Forschung zur Wissenschaftssprache entwickelt<sup>2</sup> (vgl. Fiehler *et al.* 2004; Costa und Foschi 2017). Basierend auf diesen Ansätzen werden einerseits die makrostrukturellen bzw. technisch-situationalen Aspekte der mündlichen Kommunikationssituation berücksichtigt (vgl. auch Lepschy 2020): z. B. materielle Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, wie Anlass, Raum-Zeit-Kontinuum, Medium, Register, soziale Beziehung; andererseits werden die mikrostrukturellen bzw. sprachlichen Phänomene miteinbezogen: Formen und Häufigkeit der sprachlichen Handlungen, Sprachmittel auf der Ebene von Syntax, Interaktion, Lexik und Morphologie. Die Kombination aller Kriterien, die in Tab. 1 synthetisch aufgeführt werden, entspricht dem abstrakten Textmuster der Sprechstunde.

Das Untersuchungsraaster wird im Folgenden zunächst auf die prototypische Face-to-face-Sprechstunde angewendet (Kap. 1.1): Dies ermöglicht eine Systematisierung aus textlinguistischer Sicht der Besonderheiten der Sprechstunde, die in der Literatur zum Thema aus der Perspektive der interaktionalen Linguistik beschrieben wurden. Dann werden die Kriterien auf die Videosprechstunde übertragen (Kap. 1.2).

Oberkriterien	Unterkriterien
Materielle Voraussetzungen	Ausstattung, Technische Voraussetzungen, Software-Kompetenzen
Situationalität	Anlass/Ziel, Raum-Zeit-Kontinuum, Medium, Register, Soziale Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, Sprache, Phasen der Gesprächsorganisation
Formen sprachlicher Handlung	Art des Sprecherwechsels, Art und Häufigkeit der Sprechakte, Formen der Ko-Konstruktion, Code-Switching
Sprachmittel: Syntax/Interaktion/ Morphologie und Lexik	<i>Syntax</i> (gesprochene Wissenschaftssprache, Komplexität usw.); <i>Interaktion</i> (Deixis, Marker für Rederechtverteilung, Sprecherwechsel, Mittel zur Selbstpositionierung oder Verständnissicherung usw.); <i>Morphologie und Lexik</i> (gesprochene Alltags-, Wissenschaftssprache, Fachterminologie usw.)

Tab. 1 – Ober- und Unterkriterien zur Beschreibung der Kommunikationsform Sprechstunde

<sup>2</sup> Die hier aufgelisteten Beschreibungskriterien, mit denen das Untersuchungsraaster erfasst wird, wurden in Zusammenarbeit mit allen Teilnehmenden der italienischen Gruppe des DigiWiss-Projekts diskutiert und erarbeitet.

### 1.1. Die Besonderheiten der Face-to-face-Sprechstunde

Die Sprechstunde ist eine der zahlreichen Formen des mündlichen Gesprächs im akademischen Bereich. Sie grenzt sich durch textuell-pragmatische Merkmale deutlich von spontanen Gesprächsformen ab, z. B. durch den höheren Grad an Formalität und den institutionalisierten Charakter. Auf der Grundlage der bisher durchgeführten Analysen (Boettcher und Meer 2000; Günther 2022) lassen sich Eigenschaften unterscheiden, die die Sprechstunde mit anderen Formen der mündlichen akademischen Kommunikation gemeinsam hat, und solche, die definitorisch sind.

Auf der Ebene der Situationalität handelt es sich, wie bei anderen mündlichen Hochschulgattungen (z. B. Prüfungsgespräche), um eine zeitlich festgelegte und räumlich gebundene Kommunikationsform: Sie läuft synchron und findet im Büro der Lehrperson statt. Das Gespräch zwischen den zwei Interaktanten (Lehrende und Studierende) weist einen musterhaften strukturellen Aufbau auf (Limberg 2019, 144; Meer 2001; Günther 2022). Dieser sieht vier Gesprächsphasen vor: Eröffnungsphase, Kernphase, Abwicklungsphase und Beendigungsphase. Eröffnungs- und Beendigungsphase weisen einen stark ritualisierten Charakter auf und leisten die Ausgrenzung der Interaktionseinheit; die Kernphase dient der Formulierung und Beratung von Anliegen und ist situationsabhängig und komplexer organisiert (Limberg 2019, 144); die Abwicklungsphase betrifft die Vereinbarungen über nächste Schritte, konkrete Absprachen und ist weniger konventionalisiert als die Eröffnungs- und Beendigungsphase, trotzdem aber durch bestimmte Sprachroutinen charakterisiert (z. B. *Bitte bringen Sie den Text nächstes Mal mit*). Was die Personenidentifikation betrifft, kann bei Erstgesprächen einseitige Anonymität festgestellt werden: Die Studierenden kennen zwar die Lehrperson, umgekehrt trifft dies jedoch nicht immer zu. Die Beziehung zwischen den Interaktanten ist hierarchisch und asymmetrisch, aber kooperativ (Boettcher und Meer 2000, 19-24; Limberg 2019, 144-46). Die asymmetrische Kooperation gilt als wesentliche und definitorische Besonderheit der Sprechstunde: Dozent:innen und Student:innen arbeiten dabei gemeinsam an der erfolgreichen Gestaltung des Gesprächs.

Der hierarchisch-asymmetrische Charakter der Interaktion spiegelt sich in den Formulierungsverfahren wider. Quantitativ haben Dozent:innen (D) mehr Redeanteil, während Student:innen (S) eine überwiegend rezeptive Haltung im Gespräch einnehmen (Boettcher und Meer 2000: 44-46); qualitativ werden rollenspezifische Sprechhandlungen unterschieden: z. B. Redeaufforderungen (D), Anweisungen (D), hörerseitige Kommentierungen (S), indirekte Fragen (S), Selbstvorstellung (S) (Boettcher und Meer 2000, 31-34; Meer 2001). Sprachlich wird die asymmetrische Beziehung durch Höflichkeitsstrategien (S) und Strategien zur Selbstpositionierung, z. B. Wissensdarstellungen (D), signalisiert. Die Kooperation wird in der Gestaltung des Gesprächs durch Formen der syntaktischen Ko-Konstruktionen und das inklusive *wir* signalisiert; außerdem sind Überlappungen und Unterbrechungen selten (Boettcher und Meer 2000, 38-40). Modalisierungsstrategien dienen als indirekte Techniken der Informationselizitierung und Formulierung von Wünschen; Abschwächungssignale (wie *vielleicht, denk ich mal*) zeigen Unterlegenheit und Selbstschutz des Studierenden (*ibidem*; Limberg 2019). Auf lexikalischer Ebene werden auch sprachliche Mittel verwendet, die die Zeit der Lehrperson als kostbares Gut darstellen (wie *kurz, nur, nicht lange*), was ein weiterer Indikator der Unterlegenheit des Studierenden ist (Günther 2022, 51). Weitere sprachliche Merkmale entsprechen komplexen Nebensatzgefügen, die die Syntax der Phase der Explikation des Anliegens kennzeichnen (z. B. Begründungsstrategien mit kausalen Konnektoren wie *weil, denn*). Zudem ist eine Alternanz der Phänomene zu beobachten, die typisch für die alltägliche gesprochene Sprache (z. B. elliptische Sätze, Interjektionen), für die Wissenschaftssprache und die Verwaltungssprache (z. B. Fachterminologie, Höflichkeitsformel; vgl. auch

Hutter 1993) sind; außerdem werden Lokaldeiktika mit Bezug auf den physischen Raum der Interaktion verwendet. Die erwähnten Merkmale werden in Tab. 2 schematisch aufgelistet.

Oberkriterien	Unterkriterien
Materielle Voraussetzungen	Papier und Stift; Computer; Liste mit den Anmeldungen
Situationalität	Institutionalisierte Hochschulgattung; Synchronizität und räumliche Nähe; zeitlich festgelegt und räumlich gebunden; mündlich; asymmetrische und hierarchische soziale Beziehung; einseitige Anonymität; <i>Ziel</i> : Anliegenberatung; <i>Struktureller Aufbau</i> : Eröffnungsphase, Anliegenformulierung und -beratung, Abwicklungsphase, Beendigungsphase; Formelle Gesprächssituation mit informelleren Seitensequenzen
Formen sprachlicher Handlung	Dialogisch; mögliche Asymmetrien im Bereich von Redeanteilen; rollenspezifische und phasenspezifische Sprechhandlungen; wenige Überlappungen und Unterbrechungen
Sprachmittel: Syntax/Interaktion/ Morphologie und Lexik	<i>Syntax</i> : Ko-Konstruktionen; Phänomene der gesprochenen Alltags- und Wissenschaftssprache (Parataxe, Ellipse, kausal-argumentative Konstruktionen usw.); <i>Interaktion</i> : Signale für Rederechtverteilung; Personaldeixis: inklusives <i>wir</i> ; Lokaldeixis; Höflichkeitsstrategien; <i>Lexik und Morphologie</i> : Lexik, um die Zeit der Lehrperson als „kostbares Gut“ darzustellen; Fachterminologie usw.

Tab. 2 – Merkmale der Sprechstunde auf Basis Boettcher und Meer 2000, Limberg 2019, Günther 2022

### 1.2. Die Besonderheiten der Videosprechstunde

Die Analyse authentischer Videosprechstunden hat Gemeinsamkeiten und Divergenzen im Vergleich zur Face-to-face-Variante aufgezeigt; dies gilt sowohl für Sprechstunden auf Deutsch als auch für Sprechstunden auf Italienisch.

Gemeinsamkeiten mit der traditionellen Sprechstunde betreffen auf der Ebene der Situationalität die folgenden Kategorien: Anlass der Interaktion, Gesprächsgestaltung, hierarchisch-asymmetrische Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, kooperative Einstellung. Die Durchführung des Gesprächs wird durch das digitale Übertragungsmedium auf diesen Ebenen nicht wesentlich verändert. Es handelt sich um definitorische Aspekte der Kommunikationsform, die primär durch das kommunikative Ziel und nicht durch das Medium bestimmt werden. In Bezug auf die Formulierungsverfahren treten die typischen rollenspezifischen Sprechhandlungen, die auch für die Face-to-face-Kommunikation aufgelistet wurden, hervor. Was die Sprachmittel betrifft, so bestätigt sich die Koexistenz von Phänomenen der Mündlichkeit, Tendenzen der Wissenschaftssprache sowie Höflichkeitsstrategien, Modalisierungsstrategien und Ko-Konstruktionen. Letztere gelten als Indikatoren der kooperativen, aber asymmetrischen Rederecht-

verteilung und sind eine definitorische Besonderheit der Sprechstunde. Der asymmetrische Charakter der Ko-Konstruktion des Gesprächs wird durch sprachliche Handlungen bestimmt, die von dem Lehrenden verwendet werden. Dazu zählen Fragen, Kommentare, Zusammenfassungen, kollaborative Ergänzungen. In (1) wird z. B. eine asymmetrische Ko-Konstruktion einer Argumentation gezeigt (vgl. Brinker und Sager 2001). Der Studierende führt eine Behauptung ein, die er mit *ich glaube* modalisiert; der Lehrende unterbricht ihn und bittet direkt durch eine *Warum-Frage*<sup>3</sup>, die formulierte Äußerung zu stützen; der Studierende vervollständigt dann seine Argumentation. Der Lehrende nimmt in der Interaktion eine Moderatorrolle ein:

- (1) S: ich glaube man kann eine zwischenlösung zwischen frontalunterricht und alternativem unterricht finden die schüler können die grammatikalischen strukturen in die praxis verwenden und sie jeder schüler soll eine rolle übernehmen.  
 D: [...] rollenspiel und grammatikvermittlung warum passen die beiden zusammen?  
 S: [...] wenn die schüler aufmerksam sind auf die strukturen die sie verwenden können sie diese kommunikation am besten durchführen<sup>4</sup>. (SPR3)

Hinsichtlich der Unterschiede lassen sich im Vergleich zur Face-to-face-Variante mehrere Spezifitäten erkennen. Das digitale Übertragungsmedium beeinflusst auf der Ebene der Situationalität besonders die Kategorien Raum-Zeit-Kontinuum, Gesprächsorganisation und Personenidentifikation. Die Rahmenbedingungen wirken sich wiederum auf die Formen sprachlicher Handlungen, die sprachlich-kommunikative Gestaltung der Interaktion sowie die verwendeten lexikalisch-syntaktischen Sprachmittel aus. Die Spezifitäten können den drei folgenden Typologien zugeordnet werden: modifizierte, fehlende und zusätzliche Praktiken/Formulierungsverfahren. In manchen Fällen handelt es sich um Phänomene, die definitorisch für diese spezifische akademische Kommunikationsform sind; in anderen Fällen könnten die Phänomene auch bei anderen Kommunikationsformen auftreten.

Im Bereich des Raum-Zeit-Kontinuums wird die Kategorie *Raum* durch modifizierte Praktiken betroffen. Die Interaktanten teilen in Videosprechstunden einen virtuellen Raum, sie befinden sich aber immer individuell an einem Ort, an dem sie ortsspezifische Wahrnehmungen machen, die sich nicht im virtuellen Raum vermitteln lassen (Lepschy 2020, 30). Wer an der Sprechstunde teilnimmt, teilt nicht mit dem Gesprächspartner sein visuelles Ambiente. Die Kommunikation zeichnet sich durch multiple visuelle Aufmerksamkeitsfokuse aus (Oloff und Ibelkaïd 2024, 283), d. h. durch eine Vervielfachung simultaner audiovisueller Informationsquellen. Dieses Merkmal hat auch Auswirkungen auf die Ebene der Sprachmittel. Wenn die Lehrperson ihren gesamten Bildschirm nicht teilt, sollte sie Sprechakte zum Erklären einführen, durch die sie klarmacht, wo sie sich in dem digitalen Ambiente befindet, um Missverständnisse zu vermeiden. Auf lexikalischer Ebene werden Raumindikatoren wie Bewegungsverbren verwendet, die die Vorstellung von Bewegung und Veränderung in dem digitalen Raum verstärken, z. B. *vado* „ich gehe“, oder *torno subito* „ich bin gleich zurück“, *mi trovo sul sito* „ich bin auf der Website“. In (2) erklärt der Lehrende, an welchem virtuellen Ort er sich befindet (das E-Learning-Portal einer bestimmten Universität), und verwendet dabei spezifische Sprechhandlungen und Verbformen wie *vado*:

<sup>3</sup> Zur Funktion der Fragestellungen im Kontext akademischer Sprechstunden vgl. König 2016.

<sup>4</sup> Die Wiedergabe der gesprochenen Sprache erfolgt in einer vereinfachten orthographischen Transkription, die auf phonetische und prosodische Merkmale verzichtet, da die Beispiele lediglich der Veranschaulichung grammatischer und lexikalischer Phänomene dienen.

(2) D: *vado a controllare la pagina di e-learning* [...] e poi parliamo della struttura dell'e-same<sup>5</sup> (SPR4)

Der visuelle Raum, in dem Bewegungen stattfinden, wird auch durch deiktische Ausdrücke verortet. Typische Formulierungen sind Pronominalformen (das lokale Pronomen *ci* in *ci sono* / *eccoci*<sup>6</sup> „ich bin da / hier sind wir“) und lokale Adverbien (*qua* in *eccoci qua* „hier sind wir“), mit denen nicht nur auf den physischen Raum (*hier zuhause*, SPR3), sondern auch auf das digitale Ambiente Bezug genommen wird. Modifizierte deiktische Praktiken gelten als Besonderheit der digitalen Interaktionsökologie (Oloff und Ibelkaid 2024, 274).

Auch die Kategorie *Zeit* ist durch die Technologie partiell betroffen – in Form modifizierter oder fehlender Praktiken. Technische Störungen können zu Verzögerungen in der Übertragung der optischen und akustischen Signale sowie zu Asynchronität führen (vgl. Lepschy 2020). Das *Reset* der Kommunikation nach technischen Problemen wird lexikalisch auch durch typische interaktionsbezogene Diskursmarker signalisiert, wie *quindi* / *allora* / *also* / *so* / *ja*. In (3) überprüft der Studierende die Technik nach einer Unterbrechung (*mi vede, mi sente* „Sie sehen mich, Sie hören mich“) und nach der Bestätigung des Lehrenden fängt er mit der Anliegenformulierung an. Der Diskursmarker *quindi* („also“) entspricht einer Referenzrelation des vorausgegangenen Kontextes (vgl. Blühdorn 2017: 329):

(3) S: *mi vede, mi sente* / D: *sì sì sì* / S: *quindi* appunto vorrei analizzare il punto all'ordine del giorno che tratta della giornata internazionale della donna<sup>7</sup> (SPR1)

Probleme bei der Übertragung akustischer Signale könnten auch über die Chat-Funktion signalisiert werden. In diesem Fall zeigt sich eine Alternanz von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Was die Gesprächsorganisation betrifft, beeinflusst das digitale Übertragungsmedium insbesondere die Gestaltung der Eröffnungs- und die Beendigungsphase. Auffällig ist dabei vor allem das Auftreten einer zusätzlichen vorgelagerten Phase, die dem inhaltlichen Beginn der Sprechstunde vorausgeht. Diese Phase kann als Voreröffnungsphase bezeichnet werden (Oloff und Ibelkaid 2024, 274). Sie dient der Überprüfung technischer Einstellungen. Der Übergang von der Voreröffnungs- zur eigentlichen Eröffnungsphase wird vom Dozenten durch spezifische sprachliche Handlungen signalisiert, z. B. durch den Konditionalsatz in (4) oder den Aussagesatz in (5), bevor er dem Studierenden das Wort erteilt:

(4) D: *se il collegamento funziona tutto mi vede e mi sente* prego / S: *allora* riguardo l'esame<sup>8</sup> (SPR4)

(5) D: *la registrazione ha inizio* / S: *ok* / D: *ok* buongiorno signora O<sup>9</sup> (SPR1)

<sup>5</sup> „D: Ich schaue mir die E-Learning-Seite an und dann besprechen wir den Aufbau der Prüfung“ (Übersetzung der Verfasserin; dies gilt ebenso für die nachfolgenden Beispiele dieses Kapitels).

<sup>6</sup> Das italienische Pronomen *ci* gehört zur Klasse der klitischen Pronomina (Klitika). Es handelt sich um unbetonte Pronominalformen, die an ein Verb angehängt werden können und Objektfunktion aufweisen (vgl. Schwarze 1988, 340).

<sup>7</sup> „S: Sie sehen mich, Sie hören mich / D: Ja, ja, ja / S: Also, ich möchte den Tagesordnungspunkt zum Internationalen Frauentag analysieren“.

<sup>8</sup> „D: Wenn die Verbindung funktioniert und Sie mich sehen und hören können, bitte. / S: Also, was die Prüfung angeht...“

<sup>9</sup> „D: Die Aufzeichnung beginnt / S: ok / D: ok Guten Tag, Frau O.“

Die Verdopplung der Eröffnungsphasen kann hinsichtlich des Spektrums an Sprechhandlungen zu Wiederholungen der Routineformeln führen, z. B. zu doppelten Begrüßungen, wenn sich beide Interaktanten vor und nach der Voreröffnungsphase begrüßen; vgl.: *ok ci siamo ribuongiorno* „o.k. wir haben es geschafft, nochmals guten Morgen“ (SPR5).

Auf der Ebene der Gesprächsorganisation beeinflusst die digitale Technik auch die Rede-rechtverteilung, in diesem Fall durch modifizierte Formulierungsverfahren und das Auslassen bestimmter Praktiken. Die Lehrperson nimmt eine Moderatorrolle nicht nur in der inhaltlichen Gestaltung der Anliegenberatung (vgl. Beispiel 1), sondern auch in der Gestaltung der Phasen der Interaktion ein. In (6) schlägt z. B. die Lehrperson vor, nach einer *Smalltalk*-Phase zur Anliegenformulierung, d. h. zur Kernphase der Sprechstunde, überzugehen; die Anfrage wird durch die Verwendung des Konjunktivs modalisiert:

(6) D: gut dann *würde ich sagen, sprechen wir jetzt im abschluss, denn sie sind fast am ende, über die gesamtgliederung der arbeit* und vor allem über das geplante vierte und letzte kapitel.  
/ S: ja ja (SPR3)

Die Technik formalisiert durch Redeaufforderungen des Lehrenden den Übergang zwischen den Gesprächsphasen, die nicht spontan aufgebaut sind, sondern gesteuert und weniger fließend werden können. Das gilt besonders für die Eröffnungs- und Beendigungsphasen der Interaktion. Ein Beispiel wird in (7) angeboten: Die Lehrperson führt nach dem Redebeitrag des Studierenden einen kurzen Rückkommentar an und kündigt dann an, dass das Gespräch zu Ende ist. Der Übergang zwischen Kernphase und Beendigungsphase scheint hier sehr abrupt zu sein, da es keine Abwicklungsphase als Übergangsphase (z. B. Resümee) gibt:

(7) D: wir werden noch ein spannendes Kapitel vier erhalten *und diese sprechstunde ist zu ende* (SPR3)

Ein Beispiel für das Auslassen bestimmter Formulierungsverfahren kann auch auf der Ebene der Personenidentifikation beobachtet werden. In digitalen Sprechstunden fehlt auch bei Erstgesprächen die Selbstidentifikation des Studierenden, die als typische Eigenschaft der traditionellen Sprechstunde auf situational-pragmatischer Ebene betrachtet wird. Im digitalen Kontext ist die explizite Identifikation des Studierenden Aufgabe des Lehrenden, was als Hinweis eines früheren Kontakts gilt. Digitale Sprechstunden zeichnen sich durch weniger Unbestimmtheit aus. Dies ist der Fall in Beispiel (8), bei dem der Dozent zu Beginn der Sprechstunde Ziel und Anlass des Treffens nennt:

(8) D: buongiorno signora O (.) *voleva parlare della tesi*<sup>10</sup> (SPR1)

Neben den hier aufgeführten Phänomenen lassen sich auch andere Besonderheiten auf den digitalen Raum, in dem die Beratung stattfindet, zurückführen. Zusätzliche sprachliche Handlungen, wie Wiederholungen, Zusammenfassungen, Paraphrasierungen und Fragesätze, könnten nebenbei als Kontrollsequenzen dienen, um Missverständnisse aufgrund technischer Probleme oder der Abwesenheit von Blickkontakt zu vermeiden oder zu minimieren. Auch das Fehlen von Unterbrechungen könnte dazu beitragen, die digitale Interaktion zu erleichtern. Die beschriebenen Besonderheiten des Video-Formats werden nachfolgend tabellarisch dargestellt.

<sup>10</sup> „D: Guten Tag Frau O. Sie möchten die Bachelorarbeit besprechen“.

Oberkriterien	Unterkriterien
Materielle Voraussetzungen	Computer mit Internet-Zugang
Situationalität	Institutionalisierte Hochschulgattung; räumliche Trennung; multiple visuelle Aufmerksamkeitsfokusse; zeitlich festgelegt; Synchronizität mit möglichen Verzögerungen in der Übertragung der optisch-akustischen Signale; mündlich mit ggf. schriftlichen Sequenzen über Chat-Funktion; asymmetrisch-hierarchische soziale Beziehung; <i>Ziel</i> : Anliegenberatung; <i>Gestaltung</i> : Voreröffnungsphase, Eröffnungs-, Kern-, (Abwicklungs-) Beendigungsphase; gesteuerter Übergang zwischen den Gesprächsphasen, der von dem Lehrenden moderiert wird; formelle Gesprächssituation mit informelleren Seitensequenzen
Formen sprachlicher Handlung	Dialogisch; wenige Überlappungen/Unterbrechungen; rollenspezifische und phasenspezifische Sprechhandlungen; Wiederholungen, Paraphrasierungen, Fragesätze zur Gesprächsklarheit und zur Vermeidung von Missverständnissen
Sprachmittel: Syntax/Interaktion/ Morphologie und Lexik	<i>Syntax</i> : Phänomene der gesprochenen Alltags- und Wissenschaftssprache (Ko-Konstruktionen usw.), Umformulierungen aus technischen Gründen; <i>Interaktion</i> : Signale für Rederechtverteilung; interaktionsbezogene Diskursmarker als Indikatoren des Resets der Kommunikation; modifizierte deiktische Praktiken; Modalisierungsstrategien; <i>Lexik und Morphologie</i> : Höflichkeitsstrategien; Fachterminologie; Internet-Terminologie usw.

Tab. 3 – Merkmale der Videosprechstunde auf Basis authentischer Aufzeichnungen

Die Analyse authentischer Videosprechstunden hat gezeigt, wie sich die Interaktion zwischen Lehrperson und Studierenden durch den Einsatz eines technologischen Filters im Vergleich zu traditionellen Face-to-face-Sprechstunden verändert. Die traditionelle Sprechstunde lässt sich lediglich im medialen Sinne als typische Kommunikationsform der Mündlichkeit definieren. Konzeptionell bewegt sie sich – anhand der Kategorien von Koch und Österreicher (1985) – in Richtung Distanz: Die institutionelle Rahmung, die asymmetrische Rollenverteilung und die Sachorientierung unterscheiden das Gespräch zwischen Lehrperson und Studierenden deutlich von alltagsnahen Gesprächsformen. Der Vergleich der Face-to-face-Sprechstunde mit der Videosprechstunde bestätigt, dass das digitale Medium in bestimmten Bereichen zu einer verstärkten Distanz führt. Die physische Ko-Präsenz wird durch eine virtuelle ersetzt, wodurch eine raumzeitliche Trennung entsteht, die typisch für die Sprache der Distanz ist. Nonverbale Signale (Blickkontakt, Körperhaltung) sind nur begrenzt wahrnehmbar. Dadurch ist das *Involvement* geringer: Die persönliche Anteilnahme und die emotionale Dimension, die stark mit der physischen Präsenz verbunden sind (Boettcher und Meer 2000, 19-23), könnten nur eingeschränkt wahrgenommen werden. Die reduzierte Wahrnehmbarkeit nonverbaler Signale könnte zu einer verstärkten Relevanz spezifischer verbaler Indikatoren führen. Dazu zählen zusätzliche Formulierungsverfahren sowie Modalisierungs- und Höflichkeitsstrategien, die kompensatorisch eingesetzt werden, um ein Gefühl von Nähe herzustellen.

## 2. Sprechstunde 3.0: Der Einsatz von ChatGPT

Die Analyse der Videosprechstunde zeigt, dass der Einsatz digitaler Medien nicht nur bestehende Kommunikationsmuster verändert, sondern auch neue Anforderungen und Möglichkeiten für die Hochschullehre schafft. Damit stellt sich die Frage, wie technologische Entwicklungen den Bereich der universitären Betreuung langfristig prägen könnten.

In dem vorliegenden Kapitel wird das Potenzial von ChatGPT (freie Version) für die Vorbereitung auf eine universitäre Sprechstunde empirisch untersucht. Dabei werden Einsatzmöglichkeiten für DaF-Studierende (z.B. italienische Erasmus-Studierende in Deutschland) illustriert. Im Fokus steht eine zentrale Fragestellung: Wie und inwiefern könnte ChatGPT DaF-Studierende unterstützen, sich mit der kommunikativen Form *Sprechstunde* sprachlich bewusst auseinanderzusetzen? Zur Beantwortung dieser Frage wird seine Rolle als „Kommunikator“ (Tekin 2023, 152-54) analysiert und hinsichtlich seiner Relevanz für den DaF-Sprechstundenkontext überprüft. Dabei wird eine Kategorie der aus den DigiWiss-Aufzeichnungen stammenden, für die Sprechstunde typischen Anliegen von ChatGPT bearbeitet, und zwar das studienorganisatorische Anliegen (Kap. 1.1), bei dem es um Ablauf und Aufbau einer Prüfung geht.

Zunächst wird versucht, einen Dialog mit ChatGPT zu beginnen, in dem eine Sprechstunde simuliert wird. Dafür wurde ein Prompt formuliert, der im Sinne von Tekin (2023, 139) „möglichst eindeutig und umfassend“ sein soll:

(1) Prompt: *Hallo, ich bin eine italienische Studentin. Nächste Woche habe ich einen Termin mit meiner Professorin, um den Ablauf und den Aufbau einer Prüfung zu besprechen. Die Sprechstunde wird auf Deutsch stattfinden. Da ich keine deutsche Muttersprachlerin bin, würde ich gerne mit dir ein Gespräch auf Deutsch simulieren.*

Um einen solchen Prompt zu bearbeiten, wurden die Rolle des Nutzers (hier eine italienische Studentin, die Deutsch als Fremdsprache lernt), der Kontext (eine geplante Sprechstunde mit dem Professor), das gewünschte Ergebnis (eine Simulation der Sprechstunde) sowie ein gewünschter spezifischer Bestandteil des Outputs (ein Gespräch) spezifiziert. Es ist interessant zu beobachten, dass ChatGPT in diesem Fall (und nicht nur in diesem) noch zusätzliche Informationen benötigt, bevor es das Gespräch beginnt:

(2) ChatGPT: *Hallo! Das klingt nach einer sehr guten Idee – ich helfe dir gerne dabei, dich auf dein Gespräch vorzubereiten. Bevor wir starten, wäre es hilfreich, wenn du mir ein paar Dinge sagst:*

*Was für eine Prüfung ist es? (z. B. mündlich oder schriftlich, Bachelor-/Masterarbeit, Fachgebiet etc.)*

*Was möchtest du deinen Professor genau fragen oder besprechen?*

*Wie gut ist dein Deutschniveau ungefähr? (z. B. B2, C1 ...)*

*Wenn du mir diese Infos gibst, kann ich das Gespräch realistisch gestalten. Danach machen wir ein Rollenspiel: Ich bin dann der Professor und du antwortest, wie du es im echten Gespräch tun würdest. Du kannst jederzeit fragen, wenn du Hilfe brauchst!*

(3) Prompt: *Ich weiß nicht, wie die Prüfung ablaufen wird. Ich möchte wissen, ob die Prüfung schriftlich, mündlich oder beides ist, ob es Übungsaufgaben gibt, welche Inhalte geprüft werden und welche Literatur empfohlen wird. Mein Sprachniveau ist B1.*

Nachdem ChatGPT die gewünschten Informationen erhalten hat, ist es bereit, die Gesprächssimulation zu beginnen. Das Gespräch wird als „klar und einfach“ bezeichnet, damit es für ein B1-Sprachniveau geeignet ist, aber auch „natürlich“ (4). Was unter *natürlich* zu verstehen ist, bleibt jedoch unklar. Der Dialog beginnt und die Studentin wird von dem Professor gesiezt:

(4) ChatGPT: Super, danke für die Informationen! Bei einem Sprachniveau von B1 machen wir das Gespräch klar und einfach, aber trotzdem natürlich. Ich spiele jetzt der Professor, und du spielst dich selbst – die Studentin. Wenn du möchtest, können wir mit einer typischen Begrüßung beginnen. Du kannst dann deine Fragen stellen, und ich antworte wie ein echter Professor. Wenn du Hilfe brauchst oder nicht weiterkommst, sag einfach „Pause“ oder „Hilfe“, und ich erkläre dir alles.

Rollenspiel – Beginn der Sprechstunde

Professor: Guten Tag, kommen Sie ruhig rein. Setzen Sie sich. Wie kann ich Ihnen helfen? (Du bist dran – antworte auf Deutsch 😊)

(5) Prompt: *Hallo, ich bin Maria Rossi und bin im zweiten Jahr vom Bachelor. Ich konnte den Kurs „Deutsche Sprache 2“ nicht besuchen. Ich möchte gerne wissen, wie die Prüfung ist und ob es mehr Informationen dazu erhalten kann.*

Der Prompt in (5) enthält einen beabsichtigten grammatischen Fehler (das Pronom *es* anstatt *ich* in dem letzten Nebensatz). ChatGPT empfiehlt einige „kleine Korrekturen“, die aber keine Erklärung enthalten. Wie in (6) zu lesen ist, ist es nicht klar, warum der Nutzer die Form *im zweiten Jahr des Bachelors* anstatt von *vom Bachelor* verwenden sollte:

(6) ChatGPT: Sehr gut gemacht, Maria! Dein Satz ist verständlich und höflich – nur ein paar kleine Korrekturen für später:

a. „...ob ich mehr Informationen dazu erhalten kann“

b. „...im zweiten Jahr des Bachelors“ (statt „vom“)

Jetzt geht das Rollenspiel weiter. Ich antworte als Professor: Danke, Frau Rossi. Kein Problem, dass Sie den Kurs nicht besuchen konnten. Die Prüfung ist verpflichtend, und ich erkläre Ihnen gern, wie sie abläuft. Zuerst eine Frage: Möchten Sie die Prüfung im Sommersemester oder im Wintersemester machen?

(7) Prompt: *Ich möchte die Prüfung im Juni machen.*

(8) ChatGPT: In Ordnung, dann nehmen Sie an der Prüfung im Juni teil. Die Prüfung besteht aus zwei Teilen: einem schriftlichen Teil und einem mündlichen Teil. Im schriftlichen Teil gibt es Leseverstehen, Grammatikaufgaben und einen kurzen Text, den Sie selbst schreiben müssen. Im mündlichen Teil sprechen Sie mit mir über ein Thema aus dem Kurs. Haben Sie dazu schon Fragen? Oder möchten Sie wissen, welche Themen genau geprüft werden?

ChatGPT bewahrt die Dialogizität der Interaktion, indem es seine Gesprächsbeiträge stets mit einer Frage an den Nutzer abschließt, auf die dieser antworten kann (6 – 7 – 8). In diesem Sinne verhält es sich wie echte Dozent:innen, die in der Sprechstunde gezielte Fragen an die Studierenden richten, um das zu besprechende Thema möglichst genau zu erfassen (vgl. Meer 2000, 27).

In (9) wird absichtlich eine etwas unglückliche stilistische Entscheidung getroffen. Der Nutzer verwendet das Verb *wollen* anstelle von *möchten*, das höflicher ist und im Rahmen einer Sprechstunde daher angemessener wäre. Zudem erscheint die Verwendung des Verbs *müssen* in dem letzten Nebensatz unpassend, da das Verb *sollen* in diesem Kontext geeigneter wäre. ChatGPT empfiehlt dafür lediglich eine „kleine Verbesserung“ (10), die – wie oben – keine ausführliche Erklärung enthält, aber zu einem „natürlichen“ Stil führen soll (a). In diesem Fall schlägt ChatGPT außerdem eine „einfachere“ Variante vor, bei der die indirekte Frage *ja, ich möchte wissen, welche...* in einen selbständigen Fragesatz umgewandelt wird (b). Diese Empfehlung erscheint in dem Kontext jedoch nicht angemessen, da (8) mit zwei Entscheidungsfragesätzen endet, die eine *Ja-* oder *Nein-*Antwort erfordern:

(9) Prompt: *Ja, ich will wissen, welche Themen genau geprüft werden und welche Bücher ich zur Vorbereitung lesen muss.*

- (10) ChatGPT: Sehr gut gefragt, Maria! Eine kleine Verbesserung, damit es natürlicher klingt:
- „Ja, ich möchte wissen, welche Themen genau geprüft werden und welche Bücher ich zur Vorbereitung lesen soll.“
  - Oder etwas einfacher: „Welche Themen kommen in der Prüfung vor und welche Bücher empfehlen Sie mir zum Lernen?“

Jetzt geht das Rollenspiel weiter. Professor: Gute Frage. In der Prüfung geht es vor allem um folgende Themen: Temporale Nebensätze, Passivformen, Leseverstehen von kürzeren Texten. Zur Vorbereitung empfehle ich das Buch „em neu – Hauptkurs“. Sie können auch die Übungen aus dem Moodle-Kurs machen. Ich kann Ihnen gerne einige Beispielaufgaben per E-Mail schicken. Möchten Sie das? (Du bist dran 😊).

Auch der Prompt in (11) enthält einen beabsichtigten grammatischen Fehler und ist insgesamt eine misslungene Formulierung. Der Nutzer verwendet das Verb *lassen* anstelle von *geben* sowie das Pronomen *Sie* anstelle von *Ihnen*. ChatGPT empfiehlt auch in diesem Fall lediglich eine „kleine Korrektur“, die wiederum ohne jegliche Erklärung bleibt (12). Es werden zwei Varianten vorgeschlagen, die als *natürlicher* (nicht jedoch als korrekt) beschrieben werden; die zweite davon wird zusätzlich als *einfacher* bezeichnet:

(11) Prompt: *Ja, vielen Dank. Ich lasse Sie meine E-Mail?*

- (12) ChatGPT: Sehr gut, Maria! Nur eine kleine Korrektur für einen natürlicheren Satz:
- „Ja, vielen Dank. Soll ich Ihnen meine E-Mail-Adresse geben?“
  - Oder noch einfacher: „Ja, danke. Ich kann Ihnen meine E-Mail-Adresse geben.“
- Jetzt antworte ich wieder als Professor: Ja, bitte. Schreiben Sie mir Ihre E-Mail-Adresse auf diesen Zettel, dann schicke ich Ihnen die Unterlagen später. Haben Sie sonst noch Fragen zur Prüfung oder zur Vorbereitung? (Wenn du willst, kannst du noch eine Frage stellen)

Grammatische Fehler können von DaF-Lernenden mit einer impliziten Korrektur nicht als solche erkannt werden. Um eine ausführliche Erklärung von ChatGPT zu bekommen, muss man explizit danach fragen:

(13) Prompt: *Warum wurde mein Satz „Ja, vielen Dank. Ich lasse Sie meine E-Mail?“ korrigiert?*

(14) ChatGPT: Sehr gute Frage, Maria! Dein Satz „*Ja, vielen Dank. Ich lasse Sie meine E-Mail?*“ ist verständlich, aber er klingt nicht idiomatisch – also nicht wie ein typischer Satz auf Deutsch. Ich erkläre dir warum. Was ist das Problem? Der Satzteil „Ich lasse Sie meine E-Mail“ wirkt wie eine direkte Übersetzung aus dem Italienischen (z. B. „*Le lascio la mia e-mail*“) oder Englischen („*I leave you my email*“). Im Deutschen funktioniert „lassen“ in diesem Zusammenhang aber anders – man benutzt es nicht, wenn man jemandem etwas geben oder dalassen möchte. Richtig wäre:

- a. „Ich gebe Ihnen meine E-Mail-Adresse.“
- b. „Ich kann Ihnen meine E-Mail-Adresse geben.“
- c. „Soll ich Ihnen meine E-Mail aufschreiben?“
- d. „Ich schreibe Ihnen meine E-Mail-Adresse auf.“

Diese Formulierungen sind höflich und idiomatisch korrekt. Merke:

- e. „jemandem etwas geben“ = korrekt
- f. „jemandem etwas lassen“ oder „lassen Sie ...“ = untypisch / verwirrend im Deutschen, wenn es um Kontaktdaten geht [...]

In diesem Fall enthält die Antwort von ChatGPT in (14) auch kontrastive Beobachtungen zum Italienischen (der Erstsprache der Lernerin) und zum Englischen. Ein expliziter Verweis auf den richtigen Kasus (Dativ) beim Verb *lassen* bleibt jedoch unberücksichtigt.

Danach wurde ChatGPT gebeten, das Gespräch von seinem letzten Turn fortzusetzen. Der Prompt in (15) wurde bewusst knapp und etwas unhöflich formuliert. ChatGPT schlägt eine höflichere Variante vor und empfiehlt dabei erneut eine „einfachere“ Formulierung:

(15) Prompt: *Nein, keine Frage.*

(16) ChatGPT: Perfekt, kurz und korrekt! Du könntest auch etwas höflicher sagen:

- a. „Nein, ich habe keine weiteren Fragen. Vielen Dank für Ihre Hilfe.“
- b. Oder einfach: „Nein, das ist alles. Vielen Dank!“

Jetzt kommt der Abschluss des Gesprächs. Professorin: Gern geschehen. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg bei der Vorbereitung! Wenn Sie noch Fragen haben, können Sie mir jederzeit eine E-Mail schreiben. Auf Wiedersehen, Frau Rossi!

Am Ende der Simulation bietet ChatGPT die Möglichkeit, ein Feedback zum gesamten Gespräch zu bekommen. Aus Platzgründen wird hier auf die vollständige Wiedergabe des Outputs verzichtet, aber es wurde ChatGPT nach einer kurzen Zusammenfassung gefragt:

(17) ChatGPT: Du warst klar, höflich und gut vorbereitet – sehr gut für B1-Niveau. Deine Fragen waren sinnvoll und richtig gestellt. Achte auf höfliche Formen („möchte“ statt „will“) und Grammatik (z. B. Genitiv: „des Bachelors“). Vermeide direkte Übersetzungen aus dem Italienischen („Ich lasse Sie...“). Insgesamt: Sehr gut gemacht – mit kleinen Korrekturen klingst du bald noch natürlicher!

ChatGPT hat in (17) festgestellt, dass die Prompts manchmal nicht höflich genug für eine Sprechstunde waren und dass einige Fehler möglicherweise auf Interferenzen aus dem Italienischen zurückzuführen sind. Insgesamt hat ChatGPT mehrmals die Suche nach einem „natürlichen Stil“ bei der Textkorrektur betont. Diese Formulierung ist nicht überraschend: Wie oben schon erwähnt (s. Einleitung), basiert ChatGPT auf einem LLM, also einem Sprachmodell, das darauf ausgelegt ist, Sprache so natürlich wie möglich erscheinen zu lassen. Um

eine Bestätigung zu erhalten, wurde ChatGPT direkt dazu befragt. Für didaktische Zwecke ist es interessant zu beobachten, dass ChatGPT explizit „natürlich sprechen“ will und nicht wie ein „Schulbuch“:

(18) Prompt: *Was meinst du genau mit „natürlicher“?*

(19) ChatGPT: Gute Frage! Mit „natürlicher“ meine ich: so sprechen, wie deutsche Muttersprachler es normalerweise tun – also flüssig, idiomatisch und ohne „übersetzte“ Strukturen. Beispiele [...]. *Natürlich sprechen* heißt also nicht perfekt – sondern so, wie es im echten Leben klingt, ohne dass es nach Schulbuch oder Übersetzung wirkt.

Wenn man die simulierte Sprechstunde mit ChatGPT mit dem Raster aus Kap. 1 vergleicht, lässt sich Folgendes beobachten. Was die notwendige materielle Ausstattung für die Sprechstunde betrifft, ist eine Simulation mit ChatGPT von Vorteil: DaF-Studierenden genügt eine Internetverbindung, um ChatGPT am PC und/oder auf ihrem Smartphone zu verwenden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, den Prompt als Audio aufzunehmen, wodurch das Gespräch noch authentischer simuliert werden kann.

In Bezug auf die Situationalität lassen sich einige Unterschiede feststellen: Die simulierte Sprechstunde muss nicht unbedingt synchron verlaufen. Die Studierenden können das Gespräch jederzeit beginnen, unterbrechen und später fortsetzen oder ergänzen. Zudem kann ChatGPT mehrere Informationen gleichzeitig verarbeiten; dabei können z. B. Links hinzugefügt oder andere Dateien angehängt werden. Der strukturelle Aufbau der Sprechstunde bleibt erhalten, da es möglich ist, die verschiedenen Phasen (z. B. Eröffnungs- und Beendigungsphase) zu erkennen.

Hinsichtlich der sprachlichen Handlung zeigen sich Unterschiede sowie Ähnlichkeiten. Die Simulation kann dialogisch gestaltet werden, doch es fehlen typische Merkmale eines Gesprächs wie Überlappungen oder Unterbrechungen, die für eine echte Sprechstunde typisch wären, wenn auch nur vereinzelt. In dem simulierten Gespräch treten auch deutliche Asymmetrien in den Redeanteilen auf: Es werden Präzisierungen, Korrekturen und Alternativen vorgeschlagen, die für die Lernperson zur Verbesserung ihres Stils hilfreich sein können. Solche Ergänzungen gehören nicht zum Rollenspiel *Sprechstunde* selbst, sondern heben die Rolle von ChatGPT als *Writing Tutor* (im Sinne von Steinhoff 2025) hervor, mit dem die Lernenden kooperieren und dessen Vorschläge sie für ihren Lernprozess nutzen können.

Bezüglich der Interaktion erscheint die Rederechtverteilung gut strukturiert. Die *Turn-Taking*-Struktur ist linear und kontrolliert, ohne spontane Unterbrechungen oder Reparaturmechanismen. Der Wortschatz scheint sich am Niveau B1 zu orientieren und die Simulation lässt unterschiedliche Formen von Höflichkeit erkennen.

Der auffälligste Unterschied zeigt sich auf der syntaktischen und der lexikalischen Ebene. In den Antworten von ChatGPT finden sich keine Elemente, die der Syntax gesprochener Sprache (z. B. syntaktische Strukturen, die dem Gesprächsbeitrag nicht entsprechen, Ellipsen, Linksherausstellungen usw.) zuzuordnen wären (vgl. Ballestracci und Ravetto 2017, 120-35). Auch Modalpartikeln, Interjektionen und Gliederungssignale fehlen in der untersuchten Simulation.

Der resultierende Dialog verschiebt sich noch weiter in Richtung „Distanz“ (im Sinne von Koch und Österreicher 1995). Möglicherweise sollte der Prompt von Anfang an präziser formuliert werden, etwa in der Art: *Ich möchte mit dir eine universitäre Sprechstunde simulieren, die typische Elemente gesprochener Sprache enthält*. Daher wurde eine Simulation in diesem Sinne durchgeführt und das Ergebnis war am Anfang auch enttäuschend, da ChatGPT die Studentin einfach geduzt

hat. Nur durch gezieltes *prompt chaining*<sup>11</sup> war es möglich, eine authentischere Sprechstunde zu simulieren. Ein solches Verfahren könnte für DaF-Lernende und Lehrende jedoch (noch) zu anspruchsvoll sein. Wie Häusler *et al.* (2024, 2) anmerken, beruht die Anwendung von KI-Tools auf einem „KI-Halbwissen“, da Studierende noch nicht gelernt haben, KI gezielt und bewusst einzusetzen. Laut verschiedenen Umfragen sind auch viele Lehrkräfte der Ansicht, dass sie spezifische Fortbildungen für den Einsatz von KI benötigen würden. Aus diesem Grund scheint eine Untersuchung der Prompt-Einstellung auch für den DaF-Unterricht grundlegend (Steinhoff 2023, 13).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass ChatGPT die Rolle eines Kommunikators in einer simulierten Sprechstunde im Sinne von Tekin (2023, 152) übernehmen kann. Im DaF-Unterricht kann es dazu beitragen, Gespräche einzuüben. Wie die Beispielsimulation gezeigt hat, kann ChatGPT für DaF-Lernende sehr hilfreich sein, um sich gezielt auf eine Sprechstunde vorzubereiten. Es ermöglicht den Lernenden, ihre Anliegen bewusst zu formulieren und weist zugleich auf einige typische Merkmale der Sprechstunde hin. Die Herausforderung beim Einsatz von ChatGPT besteht jedoch darin, die Prompts so zu formulieren, dass der simulierte Dialog möglichst realitätsnah verläuft. Aufgrund der spezifischen Eigenschaften der Sprechstunde, die DaF-Studierenden meist nicht explizit bekannt sind, könnte sich diese kommunikative Form nicht spontan sprachbewusst einüben lassen. Außerdem sind Lernende oft nicht in der Lage, grammatische oder stilistische Fehler bzw. Ungenauigkeiten zu erkennen. In diesem Zusammenhang übernimmt die Lehrperson eine zentrale Rolle: Sie unterstützt nicht nur bei der präzisen Formulierung der Prompts, sondern hilft auch dabei, typische Strukturen und stilistische Merkmale zu identifizieren sowie die Angemessenheit der Dialoge kritisch zu reflektieren.

### *Fazit*

Der Beitrag konzentrierte sich auf die kommunikative Form *akademische Sprechstunde*, um zwei Phasen ihres digitalen Wandels zu beschreiben: die Videosprechstunde und die durch die KI simulierte Sprechstunde.

Der erste Teil der Arbeit hat die Besonderheiten der Videosprechstunde im Vergleich zur traditionellen Face-to-face-Sprechstunde dargestellt. Diese wurden auf Basis authentischer Video-Daten erhoben und in Anlehnung an die Methoden der Textlinguistik klassifiziert. Die Spezifitäten des Videoformats konnten auf der situationalen und sprachlichen Ebene als modifizierte Praktiken (z. B. Lokaldeiktika und Sprechhandlungen zur Gestaltung der Phasen), als fehlende Praktiken (z. B. in der Selbstpräsentation) und als neue Praktiken (z. B. neue Gesprächsphasen) beschrieben werden.

In dem zweiten Teil der Arbeit wurde der Fokus von den Videoprogrammen auf KI verlagert. Die Arbeit untersuchte die Rolle von ChatGPT als Kommunikator in einer simulierten Sprechstunde auf Deutsch mit DaF-Studierenden, die dadurch authentische Interaktionen aus dem akademischen Bereich einüben können. Die Beispielsimulation hat sowohl Vorteile als auch potenzielle Grenzen gezeigt. ChatGPT kann DaF-Lernenden dabei helfen, ihre Anliegen bewusst zu formulieren und ein Gespräch mit einem höheren Formalitätsgrad als in der Alltagssprache in der Fremdsprache zu führen. Eine geeignete Prompt-Formulierungsstrategie ist jedoch von wesentlicher Bedeutung, damit die Interaktion realitätsnah ist und die typischen Merkmale einer mündlichen Interaktion aufweist.

<sup>11</sup> Unter *prompt chaining* versteht man ein Verfahren, bei dem ein komplexer Prompt in mehrere Teilprompts (*sub-prompts*) zerlegt wird. Die Antworten des LLM auf einzelne Prompts dienen dabei als Eingaben für nachfolgende Prompts. Dies erhöht die Zuverlässigkeit, Nachvollziehbarkeit und Effizienz bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben.

In Bezug auf diesen letzten Aspekt bot die Untersuchung auch die Gelegenheit, die Implikationen der Digitalisierung für die Verortung der verschiedenen Varianten der akademischen Sprechstunde im Spektrum der mündlichen Gesprächsformen zu diskutieren. Die Entwicklung von der Face-to-face-Sprechstunde über die Videosprechstunde bis hin zu KI-gestützten Formaten geht mit einem graduellen Anstieg der konzeptionellen Distanz einher. In der Videosprechstunde ist diese Zunahme vor allem auf die raum-zeitliche Trennung der Interaktanten zurückzuführen. Diese situational-technische Eigenschaft spiegelt sich in den sprachlichen Merkmalen wider, z. B. in kompensatorischen sprachlichen Verfahren, die Missverständnisse vermeiden und ein Gefühl emotionaler Nähe erreichen möchten. Noch deutlicher wird die Verschiebung im Fall der KI-gestützten, simulierten Sprechstunde. Hier verlagert sich auf medialer Ebene die Einordnung im Kontinuum Mündlichkeit-Schriftlichkeit noch stärker in Richtung Schriftlichkeit: Die fiktive mündliche Interaktion findet in schriftlicher Form statt, wodurch eine kommunikative Hybridform entsteht. Noch wesentlicher ist die Neudefinition der Rolle des digitalen Mediums, da es sich vom *Instrumentum* zum Gesprächspartner wandelt. Dadurch vollzieht sich nicht nur ein weiterer Schritt in Richtung konzeptioneller Distanz, sondern es kommt zu einer grundlegenden Veränderung der Voraussetzungen der Kommunikationssituation.

#### Literatur

- Ballestracci, Sabrina, e Miriam Ravetto. 2017. "Sintassi". In *Grammatica del tedesco parlato*, a cura di Marcella Costa e Marina Foschi Albert, 115-37. Pisa: Pisa University Press.
- Brinker, Klaus. 1985. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brinker, Klaus, und Sven F. Sager 2001. *Linguistische Gesprächsanalyse: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baum, Luisa, und Gülsüm Günay (Hrsgg.). 2025. *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*. Berlin: Frank&Timm. doi: 10.26530/20.500.12657/103421.
- Blühdorn, Hardarik. 2017. „Diskursmarker: Pragmatische Funktion und syntaktischer Status“. In *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, herausgegeben von Hardarik Blühdorn, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer, et al., 311-36. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Boettcher, Wolfgang, und Dorothee Meer (Hrsgg.). 2000. „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. *Sprechstundengespräche an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Boettcher, Wolfgang, Anika Limburg, Dorothee Meer, et al. (Hrsgg.). 2005. *Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Transkriptband*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Costa, Marcella, e Marina Foschi Albert (a cura di). 2017. *Grammatica del tedesco parlato*. Pisa: Pisa University Press.
- Fiehler, Reinhard, Birgit Barden, Mechthild Elstermann, et al. (2004). *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Frings, Cornelia, und Manfred Herzer. 2003. „Beratung und Betreuung im Rahmen universitärer Lehre“. In *Beratung und Betreuung – Aufgaben der Universität. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung* Bd. 8, herausgegeben von Manfred Herzer, 11-52. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (QZ).
- Gruber, Alice. 2023. „Künstliche Intelligenz im Kontext Fremdsprachenlernen und -lehren: Herausforderungen und Möglichkeiten“. In *Künstliche Intelligenz und menschliche Gesellschaft*, herausgegeben von László Kovács, 157-66. Berlin-Boston: De Gruyter Oldenbourg. doi: 10.1515/9783111034706-011.
- Günthner, Susanne. 2022. „Zur Schnittstelle von Interaktionaler Linguistik und DaFZ. Kommunikative Praktiken in der Hochschulinteraktion am Beispiel universitärer Sprechstundengespräche“. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ. Methodische Zugänge zur Interaktionsforschung in DaFZ* Bd. 2, Nr. 1: 43-63. doi: 10.17192/ziaf.2022.2.8509.

- Hartmann, Daniela. 2021. „Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* Bd. 48, Nr. 6: 683-96. doi: 10.1515/infodaf-2021-0078.
- Häusler, Anja, Heike Mersmann-Hoffmann, Sigrid Richter, *et al.*, 2024. „Einsatz von KI-Systemen im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen – ein Impulspapier“. *Erarbeitet von Mitgliedern der AKS-AG (Arbeitskreis der Sprachenzentren an Hochschulen)*. <www.aks-sprachen.de/impulspapier-der-ag-fremdsprachenunterricht-im-zeitalter-der-kuenstlichen-intelligenz> (03/2026).
- Hutter, Otto. 1993. „Zur Pragmatik wissenschaftlicher Texte: Höflichkeit“. *Germanistische Linguistik* Bd. 119/120: 129-49.
- Koch, Peter, und Wulf Oesterreicher. 1985. „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. *Romanistisches Jahrbuch* Bd. 36: 15-43.
- Köbis, Laura. 2023. „Künstliche Intelligenz in der DaF/DaZ-Lehre: Theoretischer Überblick und praktischer Einsatz“. *German as a Foreign Language (GFL)* Bd. 2: 31-52.
- König, Katharina. 2016. „Fragen in universitären Sprechstundengesprächen: Gesprächsanalyse und authentisches gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* Bd. 43, Nr. 1: 55-88. doi: 10.1515/infodaf-2016-0106.
- Lepschy, Wolfgang. 2020. „Videokonferenz – Sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens“. *Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft* Bd. 70: 28-36.
- Limberg, Holberg. 2007. „Discourse Structure of Academic Talk in University Office Hour Interaction“. *Discourse Studies* vol. 9, no. 2: 176-93.
- Limberg, Holberg. 2019. „Gesprächsstruktur und Interaktionsmuster in universitären Sprechstunden“. In *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*, herausgegeben von Tanya Tyagunova, 143-71. Wiesbaden: Springer.
- Meer, Dorothee. 2000. „Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie“. In „*Ich hab nur ne ganz kurze Frage*“ – *Umgang mit knappen Ressourcen*, herausgegeben von Wolfgang Boettcher und Dorothee Meer, 21-66. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Oloff, Florence, und Samira Ibnelkaïd. 2024. „Video-vermittelte Interaktion“. In *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation*, herausgegeben von Jannis Androutsopoulos und Friedemann Vogel, 269-88. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Schwarze, Christoph. 1988. *Grammatik der italienischen Sprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Şentürk, Rahim. 2023. „Die Rolle Künstlicher Intelligenz beim Deutsch als Fremdsprachenlernen: Eine Untersuchung am Beispiel von ChatGPT 1“. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* Bd. 11, Nr. 2: 405-30. doi: 10.37583/diyalog.1404207.
- Steinhoff, Torsten. 2023. „Der Computer schreibt (mit) – Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine“. *Medien im Deutschunterricht* Bd. 5, Nr. 1: 1–16. doi: 10.18716/ojs/midu/2023.1.4.
- Steinhoff, Torsten. 2025. „Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner“. In *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht*, herausgegeben von Christian Albrecht, Jörn Brüggemann, Tabea Kretschmann, *et al.* 85-99. Berlin-Heidelberg: J.B. Metzler.
- Tekin, Özlem. 2023. „ChatGPT im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi* Bd. 5, Nr. 2: 135-63. doi: 10.55143/alkad.1390420.
- Wulff, Nadja, und Anja Häusler. 2023. „Agilität in der DaF/DaZ-Ausbildung im Kontext der Digitalisierung“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* Bd. 50, Nr. 5: 443-61. doi: 10.1515/infodaf-2023-0079.



**Citation:** S. Corso, M. Foschi Albert, P. Malloggi (2026) Argumentative und unpersönliche Ausdrucksmittel in vorwissenschaftlichen Texten studentischer Produktion und ihren Bearbeitungen durch den KI-Schreibassistenten DeepL Write. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 85-104. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17368>.

**Copyright:** © 2026 S. Corso, M. Foschi Albert, P. Malloggi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

# Argumentative und unpersönliche Ausdrucksmittel in vorwissenschaftlichen Texten studentischer Produktion und ihren Bearbeitungen durch den KI-Schreibassistenten DeepL Write

Sara Corso, Marina Foschi Albert, Patrizio Malloggi  
Università degli Studi di Milano; Università di Pisa  
([sara.corso@unimi.it](mailto:sara.corso@unimi.it)); ([marina.foschi@unipi.it](mailto:marina.foschi@unipi.it));  
([patrizio.malloggi@unipi.it](mailto:patrizio.malloggi@unipi.it))

## Abstract

This article examines how artificial intelligence (AI) can support German language learners with their academic writing, focusing particularly on the use of 'generic scientific language' (Alltagswissenschaftssprache) expressions. The analysis is based on a small corpus of student texts. It focuses on the introductions and conclusions, as these sections contain a high density of argumentative and text-deictic expressions. The potential of AI as a support tool for improving academic writing competencies in the field of German as a foreign language is critically examined by analysing the transformations carried out by the AI writing assistant, DeepL Write, on the student texts.

**Keywords:** Academic Writing, AI Writing Tools, *Alltagswissenschaftssprache*, Artificial Intelligence, German as a Foreign Language

## Einleitung

Als *Wissenschaftssprache* (WS) wird eine besondere Sprachvarietät bezeichnet, die sich auf einem Kontinuum zwischen stark formalisierter Fachsprache und allgemeiner Alltagssprache bewegt (Menzel 1996, 27, 29). Sie zeichnet sich durch bestimmte sprachliche Besonderheiten aus, die vor allem auf syntaktischer Ebene zu finden sind, und folgt dabei bestimmten Stilvorschriften sowie Darstellungskonventionen. Was den Fachwortschatz – das Hauptmerkmal jeder fachsprachlichen Varietät – angeht, kann man bei der WS nur schwer von einer bestimmten fachwissenschaftlichen Terminologie sprechen, da es innerhalb der Wissenschaft sehr viele Fachbereiche gibt, von denen fast jeder ein eigenes Fachlexikon be-

sitzt. Es gibt jedoch bestimmte sprachliche Ausdrucksmittel, die in nahezu allen wissenschaftlichen Fachbereichen verwendet werden. Diese Mittel fasst Ehlich (1993 und 1999) unter dem Begriff *Alltagswissenschaftssprache* (AWS) zusammen. AWS stellt demnach eine fachübergreifend verwendete sprachliche Varietät dar, deren Ausdrucksmittel der Gemeinsprache entstammen und die im wissenschaftlichen Kontext spezifische, konventionalisierte Funktionen erfüllen. Diese Ausdrucksmittel unterscheiden sich von den disziplinspezifischen Terminologien, da sie nicht dazu dienen, Phänomene und neue Entdeckungen zu benennen. Vielmehr zeichnen sie sich durch besondere kombinatorische Eigenschaften aus und entsprechen einem sprachlich-stilistischen Instrumentarium, das zur Darstellung, Reflexion und Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte durch die Veranschaulichung von Begründungen, Voraussetzungen oder Vergleichen dient (vgl. Meißner 2024, 619).

Die WS bzw. AWS wird zum Gegenstand eigenständiger sprachwissenschaftlicher Forschung (vgl. Weinrich 1989; Ehlich 1999; Fandrych 2018), als deutlich wird, dass internationale DaF-Studierende häufig Probleme damit haben, angemessen formulierte Texte aus dem Bereich der akademischen Textsorten – wie beispielsweise Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten – auf Deutsch zu verfassen. Textsorten dieser Art lassen sich als „propädeutisch“ im Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben betrachten. Sie enthalten argumentative, explikative und metakomentierende Textbausteine wie Einführungen, Gliederungsdarstellungen, Beweisführungen und Schlussfolgerungen, die sich durch den Gebrauch typischer Ausdrucksmittel der AWS auszeichnen. Besonders auffällig ist, dass sich die Schwierigkeiten von DaF-Lernenden beim Verfassen akademischer Texte nicht hauptsächlich auf die angemessene Verwendung der fachsprachlichen Terminologie beziehen, sondern eher auf diejenigen sprachlich-stilistischen Mittel, die nicht fachgebunden sind und der Argumentation sowie der Textkommentierung dienen (Malinowski und Thielmann 2015, 86). Mögliche Stilbrüche im akademischen Schreiben von DaF-Lernenden ergeben sich laut Graefen (2002, 10) daraus, dass ihnen die Grenze zwischen Alltagssprache und wissenschaftlichem Stil noch nicht deutlich ist, wobei mangelnde Kompetenz zu ungeeigneten lexikalisch-grammatischen Entscheidungen führen kann. Die kompetente Verwendung typischer Ausdrucksmittel und -kombinationen der deutschen AWS erfordert, wie die linguistische Fachliteratur hervorhebt (vgl. Graefen 2002; Fandrych 2006; Meißner 2014), nicht nur formale lexikalische und grammatische Sprachkenntnisse, sondern auch eine besondere „wissenschaftliche Textkompetenz“ in der Zielsprache. Diese muss gezielt gefördert werden (vgl. Steinhoff 2013, 100).

In der DaF-Forschung im italoophonen Raum werden bei Lernenden vergleichbare Schwierigkeiten im Umgang mit der geschriebenen wie auch der gesprochenen WS festgestellt. Dies weist auf einen ähnlichen Bedarf an didaktischer Unterstützung hin (vgl. Dalmas, Foschi und Neuland 2013; Foschi und Hepp 2019; Salzmann 2019; Sorrentino 2020). Für den DaF-Unterricht erweist sich die Thematisierung der AWS als besonders relevant, da diese überfachlichen, nicht terminologischen Mittel häufig nicht explizit vermittelt, sondern beim Schreiben akademischer Texte als „selbstverständlich“ vorausgesetzt werden (Meißner 2024, 620). Im DaF-Hochschulkontext – unser besonderer Fokus liegt hier auf dem italienischen Kontext – besteht die Herausforderung also darin, Lernende auf einen adäquaten akademischen Sprachstil vorzubereiten und ihre wissenschaftliche Textkompetenz in der Fremdsprache zu fördern.

In diesem Beitrag untersuchen wir die Frage, ob sich das akademische Schreiben italo-ophoner DaF-Lernender durch den Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) fördern lässt.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Der Beitrag ist das Ergebnis eines gemeinsamen Projekts der drei Autor:innen, die in allen Phasen seiner Entstehung zusammengearbeitet haben. Sara Corso sind die Einleitung und Kapitel 2.2 zuzuschreiben, Patrizio Malloggi das Kapitel 1 und Marina Foschi Albert die Kapitel 2, 2.1 und 3.

Zu diesem Zweck haben wir Texte studentischer Produktion auf den konformen Gebrauch spezifischer Ausdrucksmittel der AWS überprüft, um eventuelle Mängel in der Kompetenz der deutschen AWS festzustellen. Als Textsorten wurden Seminar- und Bachelorarbeiten gewählt, d. h. argumentative Textsorten, die als Vorbereitung zum wissenschaftlichen Schreiben dienen und daher einen angemessenen Stil verlangen. Diese wurden hinsichtlich des Gebrauchs von Ausdrucksmitteln untersucht, die für Studierende eine besondere Herausforderung darstellen, wenn sie akademische Texte verfassen. Dabei handelt es sich um:

a) kausale und textdeiktische Konnexionsmittel, wie *weil, da, deshalb, infolgedessen, hier, jetzt, damit*, die die Textkohärenz sichern und zugleich der expliziten Textkommentierung und Argumentationsführung dienen (vgl. Blühdorn 1993) sowie metakommentierende Formulierungen der AWS wie *Ziel dieses Artikels ist es..., zusammenfassend kann gesagt werden...* (Fandrych und Graefen 2002, 21ff.), die dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Lesenden zu lenken, und die für eine bessere innere Struktur des Textes sorgen. Es wird nachgewiesen, dass Mittel dieser Art bei DaF-Studierenden oft semantisch, grammatisch sowie pragmatisch fehlerhaft oder redundant benutzt werden (vgl. Graefen 2015);

b) Mittel der Deagentivierung (vgl. Polenz 1981; Matthies 2022 und 2023), darunter Passiv- und unpersönliche Konstruktionen (vgl. Borgwaldt-Sieradz 2018), die eingesetzt werden, um eine objektivierende Darstellung zu erreichen und dem „Ich-Verbot“ des wissenschaftlichen Stils zu entsprechen (vgl. Weinrich 1989; Kretzenbacher 1995). Dieses stilistische Merkmal findet sich diffus in normativen Empfehlungen zum wissenschaftlichen Schreiben wieder und wird oft auch schon im schulischen Kontext als Schreibanweisung empfohlen (Graefen 2002, 14). Dennoch ist die Verwendung des Personalpronomens *ich* in vorwissenschaftlichen Texten nicht ungewöhnlich (vgl. Steinhoff 2007a); die Tendenz, darin auf sich selbst zu verweisen, wurde sogar als steigend festgestellt (vgl. Auer und Baßler 2007, 18). Gleichzeitig konnte auch eine übergeneralisierte Verwendung unpersönlicher Ausdrucksmittel beobachtet werden, welche die Argumentation weniger direkt und nachvollziehbar macht und die Klarheit des Textes beeinträchtigt (vgl. Graefen 2002, 13).

In einer ersten Untersuchungsphase werden Texte studentischer Produktion sowohl hinsichtlich des Vorkommens als auch des konformen Gebrauchs von Ausdrucksmitteln dieser Art quantitativ und qualitativ überprüft. Grundlage der Untersuchung ist ein kleines Korpus von insgesamt zwölf Seminar- und Bachelorarbeiten, die im akademischen Jahr 2022/23 von italophonen DaF-Lernenden mit dem Kompetenzniveau B1+ bis B2 an den Universitäten Mailand und Pisa verfasst wurden.<sup>2</sup> Herangezogen werden die Einleitungen und Schlussabschnitte als Textbausteine, in denen das Forschungsthema eingeführt, die Forschungsfrage vorgestellt und die Gliederung der Arbeit sowie die methodische Vorgehensweise erläutert werden. Sie zeichnen sich durch eine hohe Dichte an argumentativen und textdeiktischen Ausdrucksmitteln aus. Das Ziel dieses Untersuchungsteils besteht darin, festzustellen, ob und inwiefern italophone DaF-Lernende argumentierende Ausdrucksmittel der AWS verwenden und eine unpersönliche Berichterstattung durchführen und darin, eventuelle Mängel in der wissenschaftlichen Sprachkompetenz der Studierenden zu diagnostizieren. Um der Frage nachzugehen, ob eine „KI-Therapie“ hilfreich sein

<sup>2</sup> Alle Korpus-texte wurden anonymisiert und durch Siglen gekennzeichnet. Einfachheitshalber werden sie hier durch fortlaufende Zahlen zitiert: [1]: 3\_AV\_SA\_B2\_2022\_23; [2]: 4\_BM\_SA\_B2\_2022\_23; [3]: 5\_CP\_SA\_B2\_2022\_23; [4]: 6\_EZ\_SA\_B2\_2022\_23; [5]: 7\_GDM\_SA\_B2\_2022\_23; [6]: 8\_GF\_SA\_B2\_2022\_23; [7]: 9\_RM\_BA\_B1\_2022\_2023; [8]: 10\_MB\_SA\_B2\_2022\_23; [9]: 11\_MP\_SA\_B2\_2022\_23; [10]: 12\_VL\_SA\_B2\_2022\_23; [11]: 13\_GG\_BA\_B1\_2022\_2023; [12]: 14\_AN\_SA\_B2\_2022\_23. Die Texte bestehen jeweils aus der folgenden Tokenanzahl: [1] 334; [2] 344; [3] 690; [4] 518; [5] 624; [6] 507; [7] 1740; [8] 390; [9] 390; [10] 423; [11] 1015; [12] 860.

kann, um diese Mängel auszugleichen, werden die untersuchten Texte studentischer Produktion in das KI-basierte Textverarbeitungssystem DeepL Write (freie Version) im Stilprofil *akademisch* eingespeist. Die daraus generierten Umschreibungen der studentischen Texte werden ihrerseits mit Fokus auf dieselben Ausdrucksmittel der AWS untersucht. In dieser zweiten Untersuchungsphase wird geprüft, ob das KI-Tool die Mittel der AWS kohärent und konform mit den als typisch für den argumentativen Stil beschriebenen Konventionen einsetzt.

Die beiden Phasen der Untersuchung werden in den folgenden Kapiteln präsentiert, die jeweils einem der beiden untersuchten Phänomene gewidmet sind: Kap. 1 befasst sich mit den argumentativen Ausdrucksmitteln, Kap. 2 mit den Deagentivierungsmitteln der AWS. Auf Basis der Untersuchungsergebnisse werden im Kap. 3 abschließende Bemerkungen zum Stil von DeepL Write und dementsprechend zu seinem möglichen Nutzen als didaktisches Hilfsmittel zur Unterstützung des akademischen Schreibprozesses, zur gezielten Erarbeitung sprachlicher Merkmale der AWS und zur Optimierung von Texten angebracht.

### 1. Ausdrucksmittel der Argumentation

Akademisches Schreiben erfordert einen klaren wissenschaftlichen Stil, der der Vertextung der Argumentation dient, das heißt: der Formulierung einer These und ihrer Untermauerung durch Argumente. Zu den typischen Ausdrucksmitteln der Argumentation zählen vor allem argumentative Konnektoren. So wird beispielsweise der kausale Konnektor *weil* verwendet, wenn es um die Frage nach dem Grund für das Vorliegen eines Sachverhalts geht (vgl. Eggs 2000, 407):

(1) Warum ist der Mensch auf der Erde? **Weil** sich hier unter den richtigen Bedingungen Leben entwickeln konnte.

Um in Texten zu argumentieren, werden durchweg verschiedene Mittel der konditionalen und kausalen Kohäsion eingesetzt (vgl. Duden 2016, 1166). Diese sind unterschiedlichen Wortarten zuzuordnen, darunter Präpositionen (u. a. *wegen, aufgrund, durch*), Subjunktionen (*weil, da*), Konjunktionen (*denn*) und Adverbien (*deshalb, nämlich, infolgedessen* usw.) (Pasch *et al.* 2003; Breindl *et al.* 2014, 787ff.).

Außerdem kommen in argumentativen Texten deiktische Ausdrücke häufig vor, um bestimmte Aussagen oder Argumente in Bezug auf den Ort, die Zeit oder die Person zu verankern und die Perspektive des Autors zu verdeutlichen (vgl. Zifonun *et al.* 1997, 987). Zu den textdeiktischen Ausdrücken werden *d*-Pronomina *der, die, das* (Objektdeixis), Adverbien *hier, da* (Lokaldeixis), *damals* (Temporaldeixis), Pronominaladverbien wie *dazu* (Finaldeixis), *damit, womit* (Instrumentaldeixis), *dabei, wobei* (Relationsdeixis) gerechnet (IDS-Grammatisches Informationszentrum, *grammis*. Stichwort: *Deixis*).

Schließlich sind in argumentativen Texten text- und metakommentierende Ausdrucksmittel wichtig – d. h. Konstruktionen wie *in dieser Arbeit geht es darum, Ziel dieses Artikels ist es, wie die angeführten Beispiele zeigen, zusammenfassend kann gesagt werden* (Fandrych und Graefen 2002, 21ff.); diese Ausdrücke dienen vor allem dazu, Argumente zu erklären, zu bewerten oder zu kommentieren.

Gegenstand der quantitativen Analyse in dieser Arbeit sind alle Vorkommen kausaler Konnektoren und metakommentierender Ausdrucksmittel. Von den deiktischen Mitteln wurden diejenigen berücksichtigt, die für die Wissenschaftssprache besonders typisch sind: *dabei, damit* und *wobei* (vgl. Graefen 2016).

### 1.1 Texte studentischer Produktion

Aus der Untersuchung der von den Studierenden verfassten Texte gewinnt man den generellen Eindruck, dass sie mit den verschiedenen Ausdrucksmitteln vertraut sind, die dem schriftlichen Argumentieren dienen. Unter den in (2) genannten Ausdrucksmitteln des Argumentierens kommen vor allem kausale Konnektoren vor: Es gibt 76 Vorkommen, im Vergleich dazu nur neun textdeiktische und 18 metakomentierende Ausdrücke. Die häufige Verwendung dieser Ausdrucksmittel kann damit zusammenhängen, dass sie keine Besonderheiten des akademisch-wissenschaftlichen Stils sind. Studierende kennen und verwenden sie auch bei der Argumentationsführung im alltäglichen Sprachgebrauch.

Die Verteilung der kausalen Konnektoren in den Texten studentischer Produktion ist in Tab. 1 dargestellt:

Mittel	Vorkommen	Mittel	Vorkommen
<i>um ... zu</i>	25	<i>durch</i>	3
<i>da</i>	10	<i>deswegen</i>	2
<i>weil</i>	10	<i>also</i>	1
<i>daher</i>	9	<i>deshalb</i>	1
<i>nämlich</i>	6	<i>somit</i>	1
<i>aufgrund</i>	4	<i>weshalb</i>	1
<i>denn</i>	3	<i>folglich</i>	0

Tab. 1 – Anzahl der Vorkommen kausaler Ausdrucksmittel in den studentischen Arbeiten

Wie Tab. 1 zeigt, ist der Konnektor *um* als Einleiter von Infinitivgruppen (Wöllstein und Dudenredaktion 2022, 172-73) das am häufigsten verwendete Kausalmittel. Es kann davon ausgegangen werden, dass gerade dieser Konnektor viel öfter als alternatives Kausalmittel gebraucht wird, da italophone Studierende ihn als Äquivalent des häufig verwendeten italienischen Kausal-konnektors *per* empfinden. Diese Vermutung wird dadurch bestätigt, dass in den meisten Textbelegen der Finalsatz *um...zu* im Nachfeld vorkommt, auch am Ende einer Reihe von Nebensätzen, wie in (2) (NS = Nebensatz):<sup>3</sup>

(2) In Bezug auf die Redaktions- und Hinzufügungsstrategien ist festzustellen, [dass im Text der Leichten Sprache viele schwer verständliche Informationen weggelassen werden,]  
 NS1 [ohne dass sie erklärt werden,]NS2 [während andere Informationen hinzugefügt werden,]  
 NS3 [**um** dem Leser das Verständnis des Textes **zu erleichtern**.]NS4. [5]

Beispiel (2) ist ein langer und komplexer Satz, der aus einem Hauptsatz und drei aufeinanderfolgenden Nebensätzen besteht, die durch den Komplementierer *dass* sowie durch unterschiedliche Subjunktionen eingeleitet werden. Diese Struktur könnte dem Modell des typischen italienischen Satzbaus entsprechen. Es ist aber auch möglich, dass sie auf die weitverbreitete Vorstellung der Studierenden zurückzuführen ist, dass der wissenschaftliche schriftliche Stil zwangsläufig komplex sein muss. Dies spiegelt sich in ihren Texten wider.

<sup>3</sup> Die Beispiele aus dem Korpus von Texten studentischer Produktion sind in der Originalfassung wiedergegeben und wurden weder stilistisch noch grammatikalisch verbessert. Die zur Diskussion stehenden Sprachmittel sind fett gedruckt.

Insgesamt ist die Bandbreite der kausalen Mittel im studentischen Korpus gut vertreten. Wie Tab. 1 zeigt, gibt es jedoch eine besondere Vorliebe für die Kausalsubjunkturen *weil* und *da* sowie für das Kausaladverb *daher*. Einen Extremfall stellt Beleg [9] dar. Obwohl es sich dabei um einen relativ kurzen Text handelt, erscheint hier *da* zweimal und *weil* sogar fünfmal. Dies lässt sich damit begründen, dass es sich hierbei um Mittel handelt, die in DaF-Lehrwerken und -Grammatiken, die sich an italophone Deutschlernende richten, am häufigsten behandelt werden. Andere Mittel, die nur einmal oder gar nicht vorkommen (*also, demnach, deshalb, folglich, somit*), gehören dagegen zu denjenigen, die in dieser Funktion didaktisch weniger häufig behandelt und trainiert werden.

Ein beliebter Adverbkonnekter ist auch *nämlich*. Auffällig dabei ist, dass dieses Mittel nicht immer seine Funktion zur Stiftung kausaler Kohärenz erfüllt. So zeigt beispielsweise der zweite Satz in (3), in dem *nämlich* vorkommt, keinen Bezug zum vorhergehenden Satz, der für eine Wirkung bzw. Schlussfolgerung steht:

(3) [a] In dieser Analyse werden die beiden Texte nicht in ihrer Gesamtheit untersucht, sondern es wird die Aufmerksamkeit auf bestimmte Teile sowohl des Textes in Standardsprache als auch des Textes in Leichter Sprache gelenkt. [b] Es muss **nämlich** festgestellt werden, dass sich die in der empirischen Analyse festgestellten Phänomene wiederholen. [5]

In (3) stehen die beiden Konnekte, die *nämlich* miteinander verbinden soll, für zwei voneinander unabhängige Sachverhalte. Die Verwendung von *nämlich* wirkt in diesem Fall pleonastisch und kann als Beispiel für angestrebte Textkohärenz auf argumentativer Ebene betrachtet werden. Man kann in diesem Fall von einer Art „Scheinkohärenz“ sprechen. Ein ähnliches Beispiel zeigt sich bei der Verwendung von *daher*:

(4) Gegenstand der vorliegenden Seminararbeit ist eine sprachliche Analyse der intralingualen Übersetzung in Leichte Sprache im Bereich der institutionellen Gesundheitskommunikation, bei der die charakteristischen Merkmale sowie der gesellschaftliche Wert untersucht werden. Ziel ist es **daher**, eine Antwort auf die folgende Forschungsfrage zu finden. [6]

Zwischen den beiden Sätzen in (4) wird durch *daher* keine Relation von ARGUMENT-SCHLUSSFOLGERUNG hergestellt.

Von allen im Deutschen verfügbaren Kausalpräpositionen treten im studentischen Korpus nur *aufgrund* und *durch* auf. In einem Fall wird *aufgrund* als Teil der komplexen Präposition *aufgrund von* verwendet, die durch das Relativpronomen *denen* ergänzt wird und somit als Satzeinleiter dient. Es lässt sich dabei die Hypothese aufstellen, dass diese Struktur durch den Einfluss des äquivalenten Kausalmittels des Italienischen, der komplexen Präposition *sulla base di*, bedingt ist:

(5) Im theoretischen Teil definiere ich der Schwerpunkt ganzer Forschung, bestimme Analyseebenen, die mir damit helfen, besser den Schwerpunkt charakterisieren und führe die Begriffe Untertitelungstypen und Untertitelungsstrategien ein, **aufgrund von** denen weiter die Analyse durchführe. [1]

Unter den untersuchten textdeiktischen Ausdrücken wird *dabei* im studentischen Korpus am häufigsten verwendet, obwohl sein Vorkommen auf wenige Texte beschränkt ist. Einige Studierende verwenden dieses Ausdrucksmittel nie. In seiner deiktischen Funktion wird *dabei* typischerweise im Vorfeld benutzt (vgl. Fandrych 2003, 189):

(6) Die Arbeit setzt sich aus 5 Kapiteln zusammen. Kapitel I ist einem theoretischen Überblick über die textstrukturellen Merkmale der Textsorte *Zeitungsartikel/Bericht* gewidmet; **dabei** wird das Prinzip der umgekehrten Pyramide zur Einführung in die thematisierte Nachricht besonders in den Vordergrund gerückt. [11]

Der/Die Studierende geht in (6) von der Beschreibung des behandelten Themas in einem bestimmten Kapitel der Arbeit zur Ankündigung eines informationsstrukturellen Prinzips über, das eng mit dem im vorhergehenden Satz angeführten Thema verbunden ist. Diese Relation zwischen den beiden Textteilen wird durch *dabei* in seiner anadeiktischen Funktion hergestellt, da es auf einen Satz im Vortext verweist.

Zur Entwicklung der Vertextungsstrategie der Argumentation greifen die Studierenden auch auf feste Ausdrücke zurück, die den Begründungsvorgang im Text deutlich aufzeigen. Diese Ausdrücke finden vorrangig Anwendung, um eine These in der Form einer Zielsetzung klar zu formulieren und aus deren Begründung und Stützung durch Argumente eine Schlussfolgerung zu ziehen. Im ersten Fall geht es um die Formulierungsvarianten *Ziel dieser Arbeit ist es... / Diese Arbeit zielt daraufhin... / Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist...*, von denen zumindest eine in allen Arbeiten (bis auf Nr. 4) zu finden ist. Im anderen Fall ist eine Formulierung wie *Als Ergebnis dieser Analyse kann festgestellt werden... / Abschließend lässt sich festhalten, dass... / Zum Schluss lässt sich feststellen, dass...* in sieben von zwölf Arbeiten vorhanden (Nr. 1, 2, 4, 7, 10, 11, 12). Insgesamt scheint ihre Verwendung der argumentativen Funktion entsprechend zu erfolgen.

### 1.2 Textbearbeitungen von DeepL Write

Im vorliegenden Kapitel werden die von den Studierenden verfassten Texte mit den von DeepL Write erstellten entsprechenden Bearbeitungen verglichen. Tab. 2 lässt die quantitativen Unterschiede zwischen den studentischen Arbeiten und den entsprechenden Umschreibungen von DeepL Write im Gebrauch argumentativer Ausdrucksmittel beobachten:

Ausdrucksmittel	Studentische Arbeiten	DeepL Write
kausale Ausdrucksmittel	76	48
textdeiktische Ausdrücke	9	5
metakomentierende Ausdrücke	18	16

Tab. 2 – Vorkommen kausaler, textdeiktischer und metakomentierender Ausdrücke in Texten studentischer Produktion und ihren Bearbeitungen durch DeepL Write

Mit 76 Vorkommen im studentischen Korpus im Gegensatz zu 48 bei DeepL Write wird deutlich, dass der Schreibassistent kausale Ausdrucksmittel weitaus seltener verwendet. Ein erster Grund hierfür ist die große Anzahl von *um...zu*-Strukturen in den studentischen Texten. Diese treten bei den KI-generierten Texten nur halb so häufig auf. So wird z. B. in (7) stattdessen eine Präpositionalphrase mit *zu*-Kopf gebraucht:

(7a) Die Phasen werden anhand eines praktischen Beispiels beschrieben, **um zu verdeutlichen**, wie diese einzelnen Phasen ablaufen sollen. [7]

(7b) **Zur Veranschaulichung** der einzelnen Phasen werden diese anhand eines praktischen Beispiels beschrieben.

An mehreren Textstellen ergibt sich die Tilgung des kausalen Ausdrucksmittels. So wird die bereits angeführte Textstelle (3a) auf diese Weise modifiziert:

(8) In der vorliegenden Analyse werden die beiden Texte nicht in ihrer Gesamtheit untersucht, sondern es wird die Aufmerksamkeit auf spezifische Textabschnitte sowohl in Standardsprache als auch in Leichter Sprache gelenkt. Es muss  $\emptyset$  festgestellt werden, dass sich die in der empirischen Analyse festgestellten Phänomene wiederholen.

In (8) wird *nämlich* getilgt. Mit Recht erkennt DeepL Write, dass keine kausale Relation zwischen den beiden Sätzen zu kodieren ist. Ähnliches geschieht bei der Bearbeitung von (4) durch die Auslassung von *daher*:

(9) Gegenstand der vorliegenden Seminararbeit ist eine sprachliche Analyse der intralingualen Übersetzung in Leichte Sprache im Bereich der institutionellen Gesundheitskommunikation. Dabei werden die charakteristischen Merkmale sowie der gesellschaftliche Wert untersucht. Das Ziel besteht  $\emptyset$  darin, eine Antwort auf die folgende Forschungsfrage zu finden.

In anderen Fällen wird das Kausalmittel durch ein anderes Mittel ersetzt. Wenn dies geschieht, scheint DeepL Write kürzere Ausdrücke zu bevorzugen, z. B. das lange Adverb *folgenderweise* in (10a) oder die komplexe Präpositionalphrase *auf solche Weise* in (11a), die durch ihre kürzeren Entsprechungen (10b)-(11b) ersetzt werden:

(10a) Die Semesterarbeit ist **folgenderweise** strukturiert: [...]. [1]

(11a) In dieser Semesterarbeit werden wir die SDH-Untertitel analysieren, die dem Video „Istanbul. Stadt der Katzen“ entnommen ist. **Auf solche Weise** bilden die Untertitel für Gehörlose und Hörgeschädigte das Objekt meiner Arbeit.

(10b) Die Struktur der Semesterarbeit ist **wie folgt**: [...]. [1]

(11b) Die Untertitel für Gehörlose und Hörgeschädigte stellen **folglich** den Gegenstand der vorliegenden Arbeit dar.

Bei der gelegentlichen Ersetzung eines Kausalkonnektors kann eine Umschreibung erfolgen, wodurch eine Textstelle entsteht, die aus syntaktischer Sicht nicht weniger komplex ist als das Original und mitunter länger als dieses. So wird beispielsweise der kausale Nebensatz, der durch *da* eingeleitet wird (12a), durch einen langen, eingeschachtelten Relativsatz ersetzt. Dieser wird um die Verbform *ausgelöst wurde* herum gebildet und vom Relativpronomen *das* eingeleitet, das als Attribut der Nominalgruppe *einem spezifischen Interesse* dient (12b). Als Ergebnis entsteht ein neuer Satz mit 48 statt 39 Wörtern des Originals:

(12a) Ich habe mich für die Analyse eines Märchens entschieden, **da** mich die Art und Weise, in der die Sätze nicht nur für Kinder, sondern auch für Menschen mit sprachlichen und kognitiven Schwierigkeiten auf einfache Weise reduziert werden können, fasziniert. [8]

(12b) Die vorliegende Analyse eines Märchens wurde aus **einem spezifischen Interesse** heraus durchgeführt, **das** durch die Faszination für die Art und Weise, wie die Sätze in diesem Märchen nicht nur für Kinder, sondern auch für Menschen mit sprachlichen und kognitiven Schwierigkeiten auf einfache Weise reduziert werden können, **ausgelöst wurde**.

Man kann verallgemeinernd behaupten, dass textdeiktische Ausdrücke in den Texten studentischer Produktion etwas öfter vorkommen (neunmal) als in den entsprechenden KI-generierten Versionen (fünfmal). Dieses unterschiedliche Vorkommen ist auf solche Fälle zurückzuführen, in denen die Relation, die *dabei* zwischen zwei Sätzen herstellt, nicht eindeutig ist. In den entsprechenden Umformulierungen wird *dabei* getilgt und durch den Ausdruck *in der vorliegenden Untersuchung* ersetzt, wie (13) zeigt:

(13a) Ziel der Analyse ist es, auf die textstrukturellen Bausteine sowie auf die sprachlichen Merkmale des zusammengestellten Korpus näher einzugehen. **Dabei** wird untersucht, wie die berichteten politischen Ereignisse in den beiden Teilkorpora sprachlich wiedergegeben werden. [11]

(13b) Ziel der vorliegenden Analyse ist es, die textstrukturellen Bausteine sowie die sprachlichen Merkmale des zusammengestellten Korpus näher zu beleuchten.  $\emptyset$  In der vorliegenden Untersuchung wird analysiert, wie die berichteten politischen Ereignisse in den beiden Teilkorpora sprachlich wiedergegeben werden.

Was die deiktischen Ausdrücke angeht, zeigt der Vergleich eine Übereinstimmung zwischen den Texten studentischer Produktion und den KI-überarbeiteten Versionen. So tritt *dabei* sowohl in (14a) als auch in (14b) im Vorfeld auf:

(14a) Die vorliegende Arbeit ist in fünf Kapitel unterteilt. Das erste Kapitel ist einem theoretischen Überblick über die textstrukturellen Merkmale der Textsorte Zeitungsaufsatz/Bericht gewidmet. **Dabei** wird das Prinzip der umgekehrten Pyramide zur Einführung in die thematisierte Nachricht besonders in den Vordergrund gerückt. [11]

(14b) Die vorliegende Arbeit ist in fünf Kapitel unterteilt. Das erste Kapitel ist einem theoretischen Überblick über die textstrukturellen Merkmale der Textsorte Zeitungsaufsatz/Bericht gewidmet. **Dabei** wird das Prinzip der umgekehrten Pyramide zur Einführung in die thematisierte Nachricht besonders in den Vordergrund gerückt.

Auch im Hinblick auf den Ausdruck *wobei* sind keine bemerkenswerten Unterschiede festzustellen. Der im studentischen Text verwendete Ausdruck wird in der Regel von DeepL Write beibehalten:

(15a) Der zweite Teil dieses Kapitels geht auf die Mikroanalyse des zusammengestellten Korpus näher ein, **wobei** die syntaktischen und lexikalischen Merkmale dieser Textsorte in den Vordergrund gerückt werden. [11]

(15b) Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich einer detaillierten Analyse des zusammengestellten Korpus, **wobei** die syntaktischen und lexikalischen Merkmale dieser Textsorte besonders berücksichtigt werden.

Anders sieht es mit dem textdeiktischen Ausdruck *damit* aus. Selbst wenn die Studierenden ihn kontextbewusst einsetzen, wie in (16a), scheint der KI-Schreibassistent seine argumentative Funktion nicht zu erkennen. In (16b) wird der Konnektor beide Male ausgelassen. Außerdem zeigt die vom KI-Schreibassistenten überarbeitete Version (16b), dass das dreimal wiederholte Personalpronomen *ich* (16a) immer durch die Passiv-Form ersetzt wird (siehe ausführlicher dazu Kap. 2):

(16a) Ich habe mich für eine intralinguistische kontrastive Analyse entschieden. Ich habe **damit** sowohl den deutschen Text in Standardsprache als auch den deutschen Text 3 in Leichter Sprache analysiert. Ich habe eine empirische Analyse durchgeführt und ich habe **damit** für jeden Text die Merkmale der Makrostruktur und der Mikrostruktur angegeben.

(16b) Die vorliegende Untersuchung wurde mittels einer intralinguistischen kontrastiven Analyse durchgeführt. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde Ø sowohl der deutsche Text in Standardsprache als auch der deutsche Text 3 in Leichter Sprache analysiert. Im Rahmen der empirischen Analyse wurden Ø für jeden Text die Merkmale der Makrostruktur und der Mikrostruktur ermittelt.

Die textkommentierenden Ausdrücke zur Darlegung des Begründungsvorgangs werden in den Texten studentischer Produktion und in den überarbeiteten Versionen in gleichem Umfang verwendet:

(17a) Das **Hauptziel** dieser Arbeit besteht darin, eine theoretische Einführung zu geben, [...]. [2]

(17b) Das **Hauptziel** dieser Arbeit besteht darin, eine theoretische Einführung zu geben, [...].

(18a) In den **Schlussfolgerungen** werden die wichtigsten und einzigartigsten Erkenntnisse aus der Untersuchung und Analyse der Serie dargelegt. [2]

(18b) Die **Schlussfolgerungen** präsentieren die signifikantesten und einzigartigsten Erkenntnisse, die aus der eingehenden Untersuchung und Analyse der Serie gewonnen wurden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass DeepL Write im Vergleich zu Texten studentischer Produktion einen nur geringeren Einsatz argumentierender Ausdrucksmittel aufweist. Dies lässt sich durch zwei Argumente begründen: Einerseits verwenden die Studierenden häufiger Finalsätze, die zu einer komplexen Satzkonstruktion führen. Andererseits verwenden sie Adverbkonnektoren, die eine „Scheinkohärenz“, d. h. keinen kausalen Zusammenhang zwischen dem Satz, in dem der Konnektor vorkommt, und dem vorhergehenden Satz, stiften. Bei DeepL Write werden Finalsätze in der Regel durch kürzere, entsprechende Formen ersetzt, wobei die Adverbkonnektoren in solchen Fällen einfach getilgt werden. Hinsichtlich der Verwendung textdeiktischer und metakommentierender Ausdrucksmittel sind bis auf die Fälle, in denen DeepL Write darauf verzichtet, keine bemerkenswerten Unterschiede zu verzeichnen.

## 2. Deagentivierungsmittel

Wie in Handbüchern dargestellt wird (vgl. Karmasin und Ribing 2017), gehört es zum wissenschaftlichen Schreibstil, sich in der Auseinandersetzung mit einem Thema distanziert und sachlich zu verhalten, um eine objektive Perspektive zu erzeugen. Dabei ist es wichtig, Neutralität gegenüber dem Forschungsgegenstand zu zeigen. Eine neutrale Haltung wird nicht nur durch den Verzicht auf subjektive Wertungen jeder Art (z. B. Superlative oder wertende Attribute) erreicht. Ein neutraler Stil ergibt sich auch durch den Verzicht auf Autorenreferenzen („Ich-Verbot“) und die Wahl sprachlicher Mittel, die die Nennung des Agens vermeiden. Daraus ergibt sich die Anforderung, Deagentivierungsmittel zu verwenden, die Agenten eliminieren: Dazu zählen *es*- und *man*-Formulierungen, Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, deverbale Nominalisierungen, Partizipialattribute und Passivformen (vgl. Hennig und Niemann 2013b, 635). Wie die Deagentivierung erfolgt, wird anhand der folgenden Beispiele aus authentischen Texten (19a-20a) und ihren konstruierten (b)-Varianten veranschaulicht:

(19a) **Es wird angenommen**, dass Protozellen aus chemischen Komponenten aufgebaut sind.

(19b) **Ich nehme an**, dass Protozellen aus chemischen Komponenten aufgebaut sind.

(20a) **Durch die Anwendung spezifischer Enzyme** können beispielsweise Lebensmittel verarbeitet, Abfälle abgebaut und sogar Medikamente hergestellt werden.

(20b) Wenn **wir spezifische Enzyme anwenden**, können wir beispielsweise Lebensmittel verarbeiten, Abfälle abbauen und sogar Medikamente herstellen.

Im ersten Beispielpaar wird die Passivformulierung durch eine aktive Form des Verbs *annehmen* ersetzt, die durch das *ich*-Subjekt eingeleitet wird. Im zweiten Beispiel wird eine Nominalkonstruktion (*die Anwendung spezifischer Enzyme*) durch eine verbale Konstruktion ersetzt.

In wissenschaftlichen Texten wird der Gebrauch von Sprecherpronomina wie *ich* und *wir* traditionell als stilistisches Tabu betrachtet (vgl. Weinrich 1989; Kretzenbacher 1995). Stattdessen wird ein unpersönlicher Stil bevorzugt, wobei u. a. Passivsätze mit Einsatz der Proform *es* (z. B. *es wird untersucht*) sowie aktive unpersönliche Konstruktionen etwa mit der Proform *man* als Mittel der Deagentivierung eingesetzt werden (vgl. Hennig und Niemann 2013a). Diese stilistische Norm wird im schulischen Kontext vermittelt und findet sich in normativen Empfehlungen zum wissenschaftlichen Schreiben wieder (Graefen 2002, 14).

Empirische Untersuchungen zeigen jedoch, dass das Personalpronomen *ich* keineswegs strikt vermieden wird, sondern im Gegenteil gezielt in bestimmten Texthandlungen wie dem Berichten, dem Untermauern einer These oder der Thematisierung der eigenen Text- und Untersuchungsplanung zum Einsatz bei wissenschaftlichen Texten kommt (Kresta 1995, 66ff.). Zudem kann ein übergeneralisierter Einsatz unpersönlicher Mittel seitens DaF-Lernender die Klarheit und Nachvollziehbarkeit ihrer Argumentation beeinträchtigen (Graefen 2002, 13).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie italophone DaF-Lernende in ihren selbst verfassten vorwissenschaftlichen Texten mit der Balance zwischen persönlichen und unpersönlichen Stilmitteln bzw. zwischen agenshafter und nicht agenshafter Verfasserreferenz (Hennig und Niemann 2013a, 440) umgehen. Gegenstand der quantitativen Untersuchung ist dabei der Gebrauch der Proformen *ich/wir*, *man* und *es*.

## 2.1 Texte studentischer Produktion

Die Analyse der von Studierenden verfassten Texte zeigt, dass ein grundlegendes Bewusstsein für die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibstils vorhanden ist. Insbesondere wird erkannt, dass dieser Stil eine objektivierende Darstellung anstrebt, weshalb subjektive Erzählformen vermieden und stattdessen unpersönliche Ausdrucksmittel bevorzugt werden. In nahezu allen Arbeiten finden sich dementsprechend Strategien der Deagentivierung, vor allem in Form von Passivkonstruktionen mit dem Hilfsverb *werden* und im geringeren Maße in Form von Sätzen, deren Subjekt die unpersönlichen Pronomen *es* oder *man* sind. Diese werden jedoch mit unterschiedlicher Konsequenz und Frequenz eingesetzt. Wie Tab. 3 zeigt, wird in einigen Arbeiten (Nr. 2, 6, 7, 10) der unpersönliche Stil konsequent genutzt: Es kommen keine *ich*-Formen vor, dafür aber Passivkonstruktionen und Sätze mit *es* oder *man* als Subjekt.

Text	<i>ich/wir</i> -Formen	<i>man</i>	<i>es</i> als unpersönliches Subjekt
1	8	4	2
2	∅	1	3
3	∅	∅	1
4	8	∅	3
5	7	1	5
6	∅	∅	3
7	∅	∅	7
8	1	∅	∅
9	11	1	∅
10	∅	2	2
11	∅	4	2
12	12	∅	1

Tab. 3 – Vorkommen von Pronominalformen in den Texten studentischer Produktion

Wie aus Tab. 3 ersichtlich wird, werden die Strategien der Deagentivierung in den meisten Arbeiten unsystematisch angewendet und mit der Verwendung von Pronomen der ersten Person sowie kongruenten Verbformen kombiniert. Dies bestätigt die Ergebnisse früherer Studien zu den von Studierenden vorgenommenen Stilbrüchen, die durch die Analyse der Korpustexte bestätigt wurden. So werden die verschiedenen Stilformen oft vermischt. In der folgenden Textpassage werden beispielsweise ausschließlich Passiv-Konstruktionen verwendet, bis auf die hervorgehobene Stelle, an der die thematische Entscheidung sowohl formal als auch inhaltlich durch rein individuelle Argumente untermauert wird:

(21) In dieser Arbeit soll die Verwendung der Leichten Sprache, insbesondere im Bereich der Märchen, beobachtet **werden**, um eine anschließende intralinguistische Analyse zwischen zwei Texten durchzuführen. Der Text, der in dieser Arbeit untersucht **wird**, ist Rapunzel. Ich habe mich für die Analyse eines Märchens entschieden, da mich die Art und Weise, in der die Sätze nicht nur für Kinder, sondern auch für Menschen mit sprachlichen und kognitiven Schwierigkeiten auf einfache Weise reduziert **werden** können, fasziniert. Diese

Arbeit gliedert sich in drei Abschnitte: im ersten Kapitel **wird** das allgemeine Thema der Leichten Sprache, ihre Verwendungszwecke und die spezifischen Regeln für ihre Anwendung dargestellt. Im zweiten Kapitel **wird** der Aufbau der beiden Texte vorgestellt und grafisch verglichen, während im dritten und letzten Kapitel ins Detail gegangen **wird**, indem eine linguistische und kontrastive Analyse der beiden Texte vorgenommen **wird**. [8]

Manchmal tragen Sätze mit unpersönlichem *es*-Subjekt einen persönlichen Inhalt:

(22) [...] ist **es** mir gelungen, [...] sie zu beschreiben [1]

Oft wird bei unpersönlichen Formulierungen die Einstellung des Schreibenden durch Modalitätsmittel ausgedrückt, wie in den folgenden Beispielen zu sehen ist:

(23) Schließlich soll **man** betonen, dass diese Untertitel wurden von ZDF geschrieben und da alle Mediatheken ihre eigene Untertitelungsregeln haben, gilt diese empirische Analyse nur für Fernsehsendungen, die von ZDF veröffentlicht werden. [10]

(24) Es ist **in der Tat** zu erkennen, [...] [5]

Vereinzelt wird der unpersönliche Stil verwendet, um eine persönliche Aussage in der Ich-Form zu formulieren. Dies weist auf ein unzureichendes Verständnis der Funktion dieses Stils hin. Im folgenden Beispiel stimmen Form und inhaltliche Intention nicht überein. Die alltagswissenschaftliche Formulierung *zusammenfassend lässt sich sagen* wird hier als reine Floskel benutzt:

(25) Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dank einer fleißigen Analyse **ich** das gesetzte Ziel erreicht habe. [1]

Probleme können auch durch die wiederholte Verwendung von Passivformen auftreten. Diese erschweren den Textstil, wie in Beispielen (26) und (27) der Fall ist, und können sogar seine Verständlichkeit beeinträchtigen (28):

(26) In Bezug auf die Reduktions- und Hinzufügungsstrategien ist festzustellen, dass im Text der Leichten Sprache viele schwer verständliche Informationen **weggelassen werden**, ohne dass sie **erklärt werden**, während andere Informationen **hinzugefügt werden**, um dem Leser das Verständnis des Textes zu erleichtern. [5]

(27) Um besser zu verstehen, in welchem Umfang und auf welche Weise Rollenspiele in der heutigen Schulbildung **eingesetzt werden**, **wurden** außerdem verschiedene Lehrbücher **untersucht**. [7]

(28) Dabei **wird untersucht**, wie die berichteten politischen Ereignisse in den beiden Teilkorpora sprachliche **wiedergegeben werden**. Stilistische Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede **werden** in den Vordergrund **gerückt**. [11]

Insgesamt zeigt sich, dass ein bewusster, aber nicht immer reflektierter Umgang mit den stilistischen Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens vorliegt.

## 2.2 Textbearbeitungen von DeepL Write

Nach der Analyse der studentischen Texte richtet sich der Fokus nun auf die Umschreibungen, die mithilfe des KI-Schreibassistenten erstellt wurden. Wie in Tab. 4 ersichtlich, lassen sich zwischen den studentischen Arbeiten und den entsprechenden von DeepL Write umgeschriebenen Texten, einige signifikante quantitative Unterschiede im Gebrauch von Pronominalformen beobachten:

Mittel	Studentische Arbeiten	DeepL Write
<i>ich/wir</i> -Formen	47	5
<i>man</i>	13	0
<i>es</i> als unpers. Sub.	29	35

Tab. 4 – Vorkommen von Pronominalformen in Texten studentischer Produktion und ihren Bearbeitungen durch DeepL Write

Mit 47 Vorkommen in den originalen Texten gegenüber lediglich fünf in den bearbeiteten zeigt sich deutlich: Im akademischen Modus tilgt DeepL Write nahezu vollständig die *ich*- und *wir*-Formen. Stattdessen greift das Tool bevorzugt auf unpersönliche Konstruktionen zurück, häufig in Form von Nominalisierungen (29b) oder Passivkonstruktionen mit standardisierten Wortgruppen bzw. Formulierungen wie *die vorliegende Untersuchung* (30b):

(29a) Im theoretischen Teil definiere **ich** den Schwerpunkt [...] [1]

(29b) Im Rahmen des theoretischen Teils erfolgt zunächst die Definition des Schwerpunkts [...]

(30a) **Ich** habe mich für eine intralinguistische kontrastive Analyse entschieden: **Ich** habe damit sowohl den deutschen Text in Standardsprache als auch den deutschen Text 3 in Leichter Sprache analysiert. [5]

(30b) **Die vorliegende Untersuchung** wurde mittels einer intralinguistischen kontrastiven Analyse durchgeführt. **Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung** wurde sowohl der deutsche Text in Standardsprache als auch der deutsche Text 3 in Leichter Sprache analysiert.

Gerade (30) verdeutlicht einen zentralen Aspekt: Im Originaltext (30a) beginnen zwei aufeinanderfolgende Sätze jeweils mit *ich*, was zwar stilistisch redundant wirkt, allerdings eine klare Sprecherposition markiert. DeepL Write (30b) ersetzt die Personalpronomina durch die Wortgruppe *die vorliegende Untersuchung*, die als reine Floskel eingesetzt wird. Dieselbe Formulierung (allerdings im Genitiv) erscheint auch im nächsten Satz, als Teil der durch die komplexe Präposition *im Rahmen* eingeleiteten Wortgruppe. Die redundante Struktur des Originaltextes bleibt also bestehen, lediglich das wiederholte Ausdrucksmittel ändert sich. Der wiederholte Einsatz von Standardausdrücken der AWS im selben Kontext kommt im akademischen Modus von DeepL Write oft vor, wodurch die stilistische *Maxime variatio delectat* (Dalmas, *et al.* 2013, 269) weitgehend unberücksichtigt bleibt.

Das wiederkehrende Muster der *ich*-Tilgung in Verbindung mit standardisierten Formulierungen betrifft insbesondere Textpassagen, die ein spezifisches lexikalisches Repertoire auf-

weisen. Dieses Repertoire verweist auf das argumentierende Verfahren sowie auf die Darstellung von Untersuchungsphasen und Textgliederung der Arbeit. Beispiele hierfür sind Verben wie *definieren, analysieren, untersuchen, hervorheben*, bestimmte Nomina (u. a. *Schwerpunkt, Analyse, Grund*), Adverbien wie *zunächst, erstens, anschließend* und Wortgruppen (z. B. *in diesem Aufsatz*). Solche Elemente scheinen von DeepL Write als typische Marker argumentierender Textbausteine erkannt zu werden, was die *ich*-Tilgung und den Einsatz standardisierter Formulierungen begünstigt.

Die Tendenz zur Auslassung des Personalpronomens der ersten Person in Verbindung mit standardisierten Formulierungen zeigt sich im gesamten Korpus als vorherrschend. Nur in einem Fall – etwa in (31) – bleibt die Sprecherreferenz des Originaltextes trotz seines lexikalischen Repertoires (u. a. die Nomina *Kapitel* und *Fazit*) auch im DeepL-Text erhalten:

(31a) In dem letzten Kapitel werde **ich** daraus das Fazit ziehen [9]

(31b) Im finalen Kapitel dieser Abhandlung werde **ich** eine Schlussfolgerung präsentieren.

Des Weiteren sind *ich*- und *wir*-Formen in den KI-generierten Umschreibungen des Korpus nur sporadisch anzutreffen. Die Gründe dafür bleiben unklar und lassen sich lediglich hypothetisch erschließen. Einzelne Vorkommen scheinen auf bestimmte lexikalisch-semantische Eigenschaften der Ausgangstexte zurückzuführen zu sein – insbesondere dann, wenn die betreffenden Passagen keine explizit fachsprachlichen Merkmale aufweisen, sondern persönliche Erfahrungen oder Wahrnehmungen der Autor:innen thematisieren (32). In solchen Fällen wird das stilistische Register zwar angehoben (z. B. *sehen* → *konsumieren*), die *ich*-Form jedoch nicht getilgt:

(32a) Natürlich habe **ich** den Film mit SDH-Untertiteln gesehen, die mich in die Situation einer gehörlosen oder schwerhörigen Person hineinversetzen habe. [12]

(32b) Selbstverständlich habe **ich** den Film unter Zuhilfenahme von SDH-Untertiteln konsumiert, wodurch ich mich in die Situation einer gehörlosen oder schwerhörigen Person hineinversetzen konnte.

Was die Proform *man* angeht, verzichtet DeepL Write in allen untersuchten Texten vollständig darauf und ersetzt sie i. d. R. durch unpersönliche Konstruktionen – besonders mit dem Verb *bestehen* (33b) – sowie mit Passivkonstruktionen (34b):

(33a) In der heutigen Welt, in der alles rasch digitalisiert wird, versucht **man** immer öfter, den Raum ohne irgendwelche Barrieren zu schaffen. [1]

(33b) In einer zunehmend digitalisierten Welt besteht ein zunehmender Druck, Räume barrierefrei zu gestalten.

(34a) Der zweite Teil untersucht die lexikalischen Elemente, von denen **man** viele Unterschiede erwartet würde. [11]

(34b) Der zweite Teil widmet sich der Untersuchung der lexikalischen Elemente, hinsichtlich derer eine Vielzahl von Unterschieden erwartet werden.

Der konsequente Verzicht auf das Indefinitpronomen *man* in den von DeepL Write generierten Texten lässt sich durch die Tendenz erklären, referenzielle Vagheit und semantische Intransparenz zu vermeiden. Wie in Wöllstein und Dudenredaktion (2022, 759-60) nachvollzogen werden kann, dient *man* insbesondere als verallgemeinernde Personenreferenz und verweist dabei auf ein nicht näher identifiziertes Subjekt. Auch im Kontext der Wissenschaftskommunikation lassen *man*-Konstruktionen häufig keine eindeutig zuordenbare Referenz erkennen, sondern sie verweisen auf einen generalisierten Aktanten. Der Gebrauch des Indefinitpronomens *man* ist aber gerade in wissenschaftlichen Texten durchaus üblich (Steinhoff 2007b, 210).<sup>4</sup> So scheinen die algorithmischen Strukturen von DeepL Write durch den vollständigen Verzicht auf *man*-Strukturen und den alternativen Einsatz formelhafter Ausdrucksmuster der AWS auf eine systematische Standardisierung sprachlicher Mittel hinzudeuten, die jegliche Mehrdeutigkeit vermeidet, zugleich jedoch auch typische Muster wissenschaftlichen Schreibens vernachlässigt.

Als relativ ausgeglichen erweisen sich die Werte zur Proform *es*. Sowohl Studierende (29 Vorkommen) als auch DeepL Write (35 Vorkommen) nutzen häufig *es* als unpersönliches Subjekt. Dabei fungiert *es* in den DeepL-Umschreibungen häufig als Mittel zur stilistischen Vereinheitlichung, indem Stilbrüche des Originaltexts gemäß den Normen des akademischen Schreibens überarbeitet werden. Ein solches Verfahren führt oft zu einer erhöhten syntaktischen Komplexität und zu semantischer Redundanz, wie (35) zeigt:

(35a) Anders gesagt, sind diese Untertitel für Menschen mit Hörproblemen ausgearbeitet. [1]

(35b) Es kann festgehalten werden, dass besagte Untertitel für Menschen mit Hörproblemen konzipiert wurden.

In anderen Fällen werden unpersönliche Konstruktionen mit *es* als konventionelle Phraseologismen der AWS eingesetzt, um markierte Satzstrukturen zu vermeiden:

(36a) Auffällig ist die Art und Weise, wie die Teilkorpora die politische Sprache zur Erfüllung ihrer wichtigsten Funktion, d. h. der Persuasion, verwenden. [11]

(36b) Es sei darauf hingewiesen, dass die Art und Weise, wie die Teilkorpora die politische Sprache zur Erfüllung ihrer wichtigsten Funktion, der Persuasion, verwenden, auffällig ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass DeepL Write im Vergleich zu studentischen Texten einen höheren Einsatz von Deagentivierungsformen aufweist. Allerdings korrigiert DeepL Stilbrüche in vielen Fällen inkonsistent, sodass nicht alle stilistischen Mängel im Originaltext behoben werden. Insgesamt zielt das KI-Tool auf eine stilistische Standardisierung ab, die den Konventionen akademischer Texte zwar formal entspricht, jedoch zu komplexeren und redundanteren Passagen im Zieltext führen kann.

<sup>4</sup> Die meisten *man*-Belege finden sich in Texten aus dem Bereich der Linguistik, gefolgt von der Literaturwissenschaft und der Geschichtswissenschaft (Steinhoff 2007b, 212).

### 3. Abschließende Bemerkungen

Wie die Teilkapitel zur Diagnose von Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben im DaF-Bereich gezeigt haben, verfügen italophone Studierende über Mittel der AWS und setzen diese in ihren argumentativen, vorwissenschaftlichen Texten ein. Zugleich weisen sie in der Gestaltung ihrer Texte ein gewisses Defizit an wissenschaftlicher Textkompetenz auf, indem sie die wissenschaftssprachlichen Mittel nicht immer funktionsgemäß anwenden. Ein Indiz dafür ist die geringe Vielfalt der verwendeten Mittel angesichts der großen Varietät, die das System des Deutschen bietet. Ein Paradebeispiel hierfür ist die *Passepartout*-Verwendung des Konnektors *um* als Einleiter von Infinitivgruppen, um Zweck-Ziel-Relationen auszudrücken. Es zeigt sich aber auch, dass die Studierenden nicht immer reflektiert mit den AWS-Mitteln umgehen und diese erfolgreich verwenden können. Einerseits weisen ihre Texte eine mangelnde Konsistenz beim Gebrauch von AWS-Mitteln auf, die auch innerhalb einzelner Texte mit unterschiedlicher Konsequenz und Frequenz eingesetzt werden – was zu Stilbrüchen führt. Zum anderen fällt auf, dass manche Studierende feste Ausdrücke der AWS als Leerformeln verwenden, statt sie als wirksame Mittel argumentativer Textgestaltung zu nutzen. Zuweilen werden besondere Ausdrücke nicht eingesetzt, um eine gezielte argumentative Relation am besten auszudrücken, sondern nur, weil sie nach gutem wissenschaftlichem Stil klingen. Der mangelnde Zusammenhang zwischen Ausdrucksform und auszudrückender Relation zeigt sich beispielsweise im unmotivierten Gebrauch des Adverbs *nämlich*, das in einer nur scheinbaren Funktion als kausaler Konnektor verwendet wird, obwohl die Konnekte offensichtlich in keiner logisch-semantischen kausalen Beziehung zueinander stehen.

Die Beobachtung der Bearbeitung ihrer Texte hat gezeigt, dass sich die bestehenden Defizite im akademischen Schreibstil italophoner Studierender nicht allein durch die Nutzung von DeepL Write verbessern lassen. Der Grund dafür ist, dass selbst die Bearbeitungen, die durch den KI-Schreibassistenten erzeugt werden, mehrere Probleme aufweisen. Diese resultieren aus seinem durch präzise Algorithmen bedingten Operieren, das zwar formal korrekte, hinsichtlich der inhaltlich-logischen Textkohärenz aber problematische Korrekturen erzeugt. So weisen die bearbeiteten Texte stellenweise eine nur formale Kohärenz auf und sind durch einen mechanisch festgelegten, nicht einwandfreien argumentativen Stil charakterisiert. Stilistische Mängel in den von DeepL Write bearbeiteten Texten können auf zwei grundlegende, sich teilweise überschneidende Verfahrenspraktiken der Maschine zurückgeführt werden: die systematische Reduktion sprachlichen Materials und die Observanz fixer, durch Algorithmen erzeugter eigener Stilgesetze.

So scheint DeepL zum einen gemäß dem Prinzip „In der Kürze liegt die Würze“ zu einer Ausdrucksweise zu tendieren, die kurz und synthetisch ist. Dies entspricht der Vorliebe für den Nominalstil statt für den hypotaktischen Stil. Nebensätze werden durch kürzere, entsprechende Formen ersetzt und die Kausalkonnektoren in solchen Fällen einfach getilgt. Demnach werden die in studentischen Texten häufig vorkommenden *um...zu*-Strukturen durch Präpositionalphrasen ersetzt. Dadurch entsteht jedoch nicht zwangsläufig eine Verbesserung, da oft kein passenderer Ausdruck für die auszudrückende kausale Relation verwendet wird. Auch bei der Parataxe werden häufig kausale Konnektoren getilgt. Dies geschieht im Fall des unpassenden Gebrauchs von *nämlich* durch Studierende, in Fällen von undeutlich erstellten Satzverknüpfungen sowie in kontextbewussten Verwendungen. Man kann daraus schließen, dass Auslassungen prinzipiell aus Platzgründen erfolgen, wobei sich solche manchmal zu kommunikativen Zwecken als hinderlich erweisen. Die Reduktion vom Sprachmaterial scheint eine herrschende Tendenz zu sein, weil sie systematisch stattfindet, auch wenn die Ersetzung eines Sprachelements durch ein kürzeres nicht zu einer drastischen Reduktion des Wortmaterials führt. Ein Beispiel hierfür

ist die Ersetzung des Kausaladverbs *folgenderweise* (14 Anschläge) durch *wie folgt* (9 Anschläge). Die systematische Tendenz zur Kürze kann auch das Phänomen erklären, das als „Drang“ zur Umformulierung von DeepL Write beobachtet wurde. Demgemäß können unbegründete Transformationen von gewöhnlichen Wendungen wie z. B. *Anzahl von* zu selteneren Varianten wie *Anzahl an* oder stilistische Ersetzungen ohne inhaltlich-funktionalen Mehrwert wie der Austausch von *weil* durch *da* nachvollzogen werden. Durch den Tausch zwischen *von* und *an* sowie zwischen *weil* und *da* wird jeweils ein Anschlag eingespart: Auch das könnte wichtig sein.

Die reguläre Wahl bestimmter Ausdrücke, wie im Fall der kürzesten Ausdrücke beobachtet, kann letztlich zu einer Verarmung des Wortschatzes und einer Verringerung des kommunikativen Potenzials der WS führen. Auch in anderen Bereichen scheint DeepL nach dem „*dura lex, sed lex*-Prinzip“ zu arbeiten. Dieses ist durch die Algorithmen bedingt und lässt keinen stilistischen Freiraum zu. Ein solches Verfahren ist bei der generellen Tilgung der *Ich*-Pronomen und deren Ersatz durch feste Formulierungen (z. B. *die vorliegende Untersuchung*) zu beobachten, wobei kontextbedingte Bedeutungsnuancen oder Wiederholungen im Kontext nicht berücksichtigt werden. Ein weiteres Beispiel ist die durch die KI bis zur Pedanterie regelmäßige Verwendung des Pronomens *es* als unpersönliches Subjekt, was in manchen Fällen eine erhöhte syntaktische Komplexität und semantische Redundanz zur Folge hat. Die zur Erzeugung des Argumentationsstils von DeepL verwendeten Algorithmen steuern offenbar auf eine derart standardisierte Verwendung der WS-Mittel hin, dass dies zu einer quantitativen Verarmung dieser Mittel führen kann. Dadurch wird die stilistische Regel *variatio delectat* verletzt und die Möglichkeit einer funktionsmäßig differenzierten Ausdrucksweise geht verloren. Die durch das KI-Tool erzeugte sprachliche Standardisierung erweist sich somit als problematisch. Hinzu kommt, dass daraus manchmal komplexe syntaktische Strukturen sowie Formulierungen entstehen, die langatmig oder überfrachtet wirken.

Aufgrund seiner stilistischen Mängel und nicht zuletzt, weil Stilbrüche in vielen Fällen inkonsistent korrigiert werden, sodass nicht alle stilistischen Mängel im Originaltext behoben werden, sollte ein KI-gestützter Textgenerierungsdienst wie DeepL Write nicht unmittelbar zur Erstellung bzw. Verbesserung vorwissenschaftlicher Texte genutzt werden – insbesondere nicht, wenn Studierende noch nicht über ein gefestigtes Sprach- und Stilsicherheitsbewusstsein verfügen. Didaktisch sinnvoller ist es, das Vorgehen des KI-Schreibassistenten und die stilistischen Eigenheiten seiner Textbearbeitungen im Rahmen geleiteter Lehrveranstaltungen zu beobachten und als Diskussions- und Lernanlass zu nutzen. So können KI-Tools im DaF-Hochschulkontext zur Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz eingesetzt werden, um Sprachbewusstsein zu schulen, eine kritische Haltung gegenüber dem Operieren des KI-Schreibassistenten beim Textgenerieren zu fördern und die Sensibilität für den individuellen Gebrauch wissenschaftlicher Schreibkonventionen zu stärken. Dies kann erreicht werden, indem die Texte studentischer Produktion mit den von DeepL Write erstellten Umschreibungen verglichen und diese nicht als die unweigerlich „korrekten“, „besseren“ Versionen betrachtet werden.

#### *Literatur*

- Auer, Peter, und Harald Baßler (Hrsgg.). 2007. *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- Blühdorn, Hardarik. 1993. „Deixis und Deiktika in der deutschen Gegenwartssprache“. *Deutsche Sprache: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* Bd. 1, Nr. 93: 44-62.
- Borgwaldt, Susanne, und Magdalena Sieradz. 2018. „Grammatikalische Eigenschaften von Fachsprachen“. In *Berufs- Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen*, herausgegeben von Jörg Roche und Sandra Drumm, 64-71. Tübingen: Narr.

- Breindl, Eva, Anna Volodina, und Ulrich H. Waßner. 2014. *Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfers*. Berlin-München-Boston: De Gruyter.
- Dalmas, Martine, Marina Foschi Albert, und Eva Neuland (Hrsgg.). 2013. *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*. Loveno di Menaggio (CO): Villa Vigoni Editore.
- Eggs, Ekkehard. 2000. „Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen“. In *Text- und Gesprächslinguistik 1. Halbband*, herausgegeben von Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann, et al., 397-414. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad. 1993. „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Nr. 19: 13-42.
- . 1999. „Alltägliche Wissenschaftssprache“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)* Bd. 26, Nr. 1: 3-24.
- Fandrych, Christian. 2003. „Zur Textlinguistik des Vorfelds“. In *Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“*, herausgegeben von Maria Thurmair und Eva-Maria Willkop, 173-96. München: Iudicium.
- . 2006. „Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache“. In *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, herausgegeben von Konrad Ehlich, und Dorothee Heller, 39-61. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- . 2018. „Wissenschaftskommunikation“. In *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*, herausgegeben von Arnulf Deppermann und Silke Reineke, 143-67. Berlin-Boston: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110538601-007.
- Fandrych, Christian, and Gabriele Graefen. 2002. „Text Commenting Devices in German and English Academic Articles“. *Multilingua*, vol. 21, no. 1: 17-43.
- Foschi Albert, Marina, und Marianne Hepp. 2019. „Deutsch als Wissenschaftssprache in Italien: Tendenzen und Entwicklungsperspektiven mit besonderer Berücksichtigung der Wissenschaftssprachkomparatistik“. *Bulletin VALS-ASLA*, Nr. 109: 111-27.
- Graefen, Gabriele. 2002. „Probleme mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen“. In *Lernen in der zweiten Sprache*, herausgegeben von Rehbein Jochen und Sabine Riedel. Münster: Waxmann. doi: 10.5282/ubm/epub.13669.
- . 2015. „Konnexion durch deiktische Mittel in wissenschaftlichen Texten (I)“. *Deutsch als Fremdsprache* Bd. 52, Nr. 4: 204-13.
- . 2016. „Konnexion durch deiktische Mittel in wissenschaftlichen Texten (II)“. *Deutsch als Fremdsprache* Bd. 53, Nr. 1: 12-21.
- Grammatisches Informationszentrum des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim *grammis*, <<https://grammis.ids-mannheim.de/>> (03/2026).
- Hennig, Mathilde, und Robert Niemann. 2013a. „Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme“. *Deutsch als Fremdsprache* Bd. 40, Nr. 4: 439-55.
- . 2013b. „Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft. Kompetenzunterschiede im interkulturellen Vergleich“. *Deutsch als Fremdsprache* Bd. 40, Nr. 6: 622-46. doi: 10.1515/infodaf-2013-0606.
- Karmasin, Matthias, und Rainer Ribing, 2017. *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten*, Stuttgart: UTB.
- Kresta, Ronald. 1995. *Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kretzenbacher, Heinz L. 1995. „Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?“. In *Linguistik der Wissenschaftssprache*, herausgegeben von Heinz L. Kretzenbacher und Harald Weinrich, 15-39. Berlin-New York: De Gruyter.
- Malinowski, Bernadette, und Winfried Thielmann. 2015. „Wissenschaftssprache in Literatur und Wissenschaft“. In *Quarks and Letters: Naturwissenschaften in der Literatur und Kultur der Gegenwart*, herausgegeben von Aura Heydenreich und Klaus Mecke, 85-116. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Matthies, Jochen. 2022. „Agent Demotion in German and Polish“. *Linguistik Online* Bd. 115, Nr. 3: 91-118. <<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/8641/11608>> (03/2026).
- . 2023. „(Un-)persönliches Schreiben in der Wissenschaftssprache? Eine vergleichende quantitative Studie anhand deutscher und polnischer Masterarbeiten aus der Germanistik“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)* Bd. 50, Nr. 1: 79-103.

- Meißner, Cordula. 2014. *Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine Korpusstudie*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- . 2024. „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive*, herausgegeben von Christian Efing und Zeynep Kalkavan-Aydın, 619-22. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Menzel, Wolfgang W. 1996. *Vernakuläre Wissenschaft: Christian Wolffs Bedeutung für die Herausbildung und Durchsetzung des Deutschen als Wissenschaftssprache*. Berlin-Boston: Max Niemeyer Verlag.
- Pasch, Renate, Ursula Brauße, Eva Breindl, et al. 2003. *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin-New York: De Gruyter.
- Polenz, Peter von. 1981. „Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung“. In *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*, herausgegeben von Theo Bungarten, 85-110. München: Fink.
- Salzmann, Katharina. 2019. „Integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Hochschule: ein Unterrichtsmodul zur linguistischen Fachterminologie und alltäglichen Wissenschaftssprache“. *Studi Germanici* Nr. 15/16, 229-52.
- Sorrentino, Daniela. 2020. „Fachintegrierte Einführung in das Wissenschaftliche Schreiben im Bachelorstudium der Germanistik in Italien“. *Lingue e Linguaggi* Bd. 36: 297-313. doi: 10.1285/i22390359v36p297.
- Steinhoff, Torsten. 2007a. „Zum *ich*-Gebrauch in Wissenschaftstexten“. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* Bd. 35, Nr. 1-2: 1-26.
- . 2007b. *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- . 2013. „Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte“. In *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*, herausgegeben von Martine Dalmas, Marina Foschi Albert und Eva Neuland, 99-109. Loveno di Menaggio: Villa Vigoni.
- Weinrich, Harald. 1989. „Formen der Wissenschaftssprache“. *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1988*, 119-58. Berlin-New York: De Gruyter.
- Wöllstein, Angelika, und Dudenredaktion (Hrsgg.). 2016. *Die Grammatik*. 9. Auflage. Berlin: Duden.
- . 2022. *Die Grammatik*. 10. Auflage. Berlin: Duden.
- Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann, und Bruno Strecker. 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin-New York: De Gruyter.



**Citation:** I. Corvacho del Toro, M. Fuhlrott (2026). Generative KI und akademisches Schreiben im Studium – zum Nutzungsverhalten und Erwerb von akademischen Schreibkompetenzen. Ein AI-Agency-Schreibentwicklungsmodell. “Quaderni di Lea – Scrittori e scritture d’Oriente e d’Occidente” 10: pp. 105-118. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17369>.

**Copyright:** © 2026 I. Corvacho del Toro, M. Fuhlrott. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

# Generative KI und akademisches Schreiben im Studium – zum Nutzungsverhalten und Erwerb von akademischen Schreibkompetenzen. Ein AI-Agency-Schreibentwicklungsmodell

Irene Corvacho del Toro, Mareike Fuhlrott  
Universität Siegen  
(<Irene.CorvachodelToro@uni-siegen.de>;  
<mareike.fuhlrott@uni-siegen.de>)

## Abstract

This article reports on a replication study examining the use of generative AI in academic writing, which was conducted at the University of Siegen as part of the KIMADU project. A survey of 183 participants revealed that over 94% had used AI to summarise literature, support argumentation and develop research questions. Students who rated their writing skills more highly were less reliant on AI. This paper uses the findings to highlight similarities and differences with other samples, and to identify aspects and connections that characterise the development of academic writing with AI. We therefore conclude by postulating an AI agency model of academic writing.

**Keywords:** Academic Writing Development, AI, Agency Model, Generative AI, Teacher Education

## 1. Generative KI und akademisches Schreiben im Studium

Generative Künstliche Intelligenz (nachfolgend: KI) spielt eine immer größere Rolle im Studium, und zwar als Studienpartner für Studierende, als Lehrinhalt, als Forschungsinstrument und als Forschungsgegenstand selbst. Garrel und Mayer (2025) zeigten über eine Befragung von 4910 Studierenden ( $N = 4910$ ), dass mehr als 90% der Befragten KI-basierte Anwendungen im Studium nutzten – ein deutlicher Anstieg im Vergleich zu der von Garrel und Mayer 2023 durchgeführten Erhebung, bei der der Anteil bei 63% lag. KI-basierte Anwendungen wie ChatGPT gehören mittlerweile zum Hochschulalltag.

Hinsichtlich der Nutzungsbereiche zeigte die Befragung, dass KI von den Studierenden vor allem genutzt wurde, um Verständnisfragen oder fachspezifische Konzepte zu verstehen. Primär ist dabei die Nutzung von Large Language Models (LLM) gemeint. Darüber hinaus zeigte sich ein signifikanter Anstieg in der Nutzung für Recherchen, in der Erstellung wissenschaftlicher Texte, bei Übersetzungen sowie datengetriebenen Analysen, für die andere Anwendungen als LLMs genutzt werden (Garrel und Mayer 2025). So häufig und so vielversprechend die Nutzung von KI-Anwendungen im Studium ist, wird sie gleichwohl weiterhin kritisch diskutiert, denn sie eröffnet vielerlei Fragen im Hinblick auf Lehren, Lernen und Prüfen. Datenschutz, Plagieren sowie eine Abnahme von kritischem Denken und Selbstreflexion sind Gegenstände geführter Diskurse, die vor allem auch die Aufgabenkultur in der Universität in Frage stellen. Eine Hinwendung zu prozessorientierten Prüfungsformaten ist eine mögliche Konsequenz (zusammenfassend Hoffmann, Grünebaum und Schmidt 2024).

Der Umgang mit KI an deutschen Universitäten ist aktuell (noch) nicht einheitlich geregelt. Die Plattform *Scribbr* veröffentlichte am 06.05.2023 erstmalig eine Übersicht über Richtlinien für die Nutzung generativer KI an den 100 größten deutschen Hochschulen und aktualisierte diese am 25.03.2025.<sup>1</sup> Hiernach werden meist Empfehlungen, weniger Richtlinien erlassen. Der Recherche der Plattform zufolge gibt es an 63% der Hochschulen keine oder nur sehr unklare Richtlinien. An 23% ist der Einsatz teilweise erlaubt, an 12% werden keine Nutzungseinschränkungen gemacht und an 2% ist die Nutzung generativer Künstlicher Intelligenz im Studium verboten. Meistens wird die Verantwortung auf die Lehrenden und Studierenden übertragen, wobei gleichermaßen innovative Lehr- und Prüfungsformate erprobt und Regeln zur Wahrung der Eigenständigkeit von Leistungserbringung im Studium aufgestellt werden. Dies trifft auch auf die Universität Siegen und die Philosophische Fakultät zu, an der die hier vorgestellte Replikationsstudie stattfand.

Seit dem Sommersemester 2023 bestehen in Siegen *Richtlinien für den Umgang mit „KI-basierten“ Sprachmodellen/Textgeneratoren*. Neben dem bereits genannten Aspekt der Wahrung der Eigenständigkeit bei der Erbringung von Leistungen wird vor allem ein reflexiver Umgang empfohlen und auf die Chancen und Herausforderungen hingewiesen.<sup>2</sup> Im Juni 2025 hat das Team *Digitale Lehre* der Universität Siegen zudem übergreifende Empfehlungen herausgegeben und Use Cases für Lehre und Prüfungen vorgestellt. Es werden ethische und datenschutzrechtliche Komponenten, der EU AI-Act sowie einschlägige Kompetenzen (u. a. analytisch, reflexiv, kommunikativ/promptingspezifisch) behandelt und Arbeitsbereiche, die neben der Lehre ebenfalls von der technologischen Entwicklung betroffen sind, etwa die Forschung oder das Arbeiten im Büro. Es zeigt sich im Wesentlichen, dass die Anwendungsgebiete in den letzten zwei Jahren immer konkreter benannt werden und sich die Nutzung vor allem auf die Entlastung von repetitiven Aufgaben einerseits und auf Prozesse der Inspiration andererseits bezieht. Die Ausführungen bleiben jedoch aufgrund der Bandbreite an potenziellen Einsatzmöglichkeiten in verschiedenen Fach- und Themenbereichen meist sehr offen. Im Themenbereich *akademisches Schreiben im Studium* wird beispielsweise empfohlen, wozu generative KI genutzt werden könnte. Die Zielgruppe sind Studierende, die schriftliche Leistungen erbringen und dafür Texte planen, formulieren und überarbeiten. Generative KI-Anwendungen wie ChatGPT markieren demnach auch hier einen neuen Abschnitt der Automatisierung und Hybridisierung des Schreibprozesses (Steinhoff 2023).

<sup>1</sup> Quelle: <<https://www.scribbr.de/ki-tools-nutzen/chatgpt-universitaere-richtlinien/>> (03/2026).

<sup>2</sup> Quelle: <[https://www.uni-siegen.de/phil/studium/downloads/hinweise/richtlinien\\_studierende\\_zum\\_umgang\\_mit\\_ki-tools\\_fakultaet\\_i.pdf](https://www.uni-siegen.de/phil/studium/downloads/hinweise/richtlinien_studierende_zum_umgang_mit_ki-tools_fakultaet_i.pdf)> (03/2026).

Eine der ersten bundesweiten Studien zur Nutzung von generativer KI im Studium für das akademische Schreiben wurde vom Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Sommersemester 2023 durchgeführt (Hoffmann und Schmidt 2023; Hoffmann, Grünebaum und Schmidt 2024).

Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer Replikationsstudie von Hoffmann und Schmidt (2023) aus dem Jahr 2025 vor. Die Replikation wurde an der Universität Siegen mit Studierenden des Lehramts *Sprachliche Grundbildung* und *Deutsch* im Lehramtsstudium durchgeführt.<sup>3</sup> In die erste Hauptstudie von Hoffmann und Schmidt flossen keine Daten aus Siegen ein. Im Folgenden werden zuerst die Methode und die Stichprobe vorgestellt, dann werden die Ergebnisse der Replikation berichtet und direkt mit denen der Hauptstudie verglichen. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen und Aspekte und Zusammenhänge der Entwicklung des akademischen, später auch bildungssprachlichen Schreibens mit KI identifizieren zu können. Daher schließt der Beitrag mit dem Vorschlag für ein AI-Agency-Modell für das wissenschaftliche Schreiben ab, dass weiterführend in Hochschule und Schule evaluiert werden kann. Ziel der Replikation an der Universität Siegen war es, innerhalb der Planung zur Lehrkräfteprofessionalisierung im Projekt KIMADU zunächst einen ersten Eindruck über das Nutzungsverhalten von Lehramtsstudierenden zu gewinnen und über den Vergleich mit bestehenden Studienergebnissen Kontinuitäten für die Entwicklung von Professionalisierungsmaßnahmen abzuleiten. Der Beitrag berichtet diesen Erkenntnisprozess.

## 2. Methode und Stichprobe

Hoffmann und Schmidt (2023) führten ihre erste Befragung zwischen dem 13.07.2023 und 20.08.2023 durch. Es handelte sich um eine Online-Umfrage, die deutschlandweit über schreibdidaktische Netzwerke an den Hochschulen verteilt wurde. Es konnten insgesamt 3997 gültige Datensätze aus 18 Hochschulen der Bundesrepublik ausgewertet werden ( $N = 3997$ ). Die Rückläufer kamen vor allem von den Universitäten Frankfurt am Main (43,5%), Hamburg (14,9%), Osnabrück (7,0%), Braunschweig/Wolfenbüttel, einschließlich der Ostfalia (5,0%), sowie der Technischen Hochschule Nürnberg (4,4%). Die Studierenden wurden zu personenbezogenen Daten befragt, schätzten selbst ihre Schreibkompetenz ein und machten Angaben zum KI-Nutzungsverhalten bezogen auf das wissenschaftliche Schreiben im Studium.

Von den teilnehmenden Studierenden der Hauptstudie waren 58,7% weiblich, 28,9% männlich und 2,4% divers. Die Teilnehmenden waren durchschnittlich im siebten Semester und studierten überwiegend Naturwissenschaften (34,0%), Sozialwissenschaften (37,7%) oder Geisteswissenschaften (30,0%) im Bachelor- (55,8%) oder Masterstudiengang (25,4%). Ein Anteil von 11,3% studierte Lehramt, ein Anteil von 7,2% machte das erste Staatsexamen. Der Rest verteilte sich auf andere Studiengänge und Abschlüsse, etwa Promotion (3,6%) oder Magister/Diplom (0,4%). Für die meisten der Befragten war Deutsch die L1 (87,8%).

Neben zwei selbst konstruierten Items zum Schreibstil wurden von Hoffmann und Schmidt zehn von 22 Items aus der Umfrage von Golombek *et al.* (2019) *Assessing Self-Efficacy for Self-Regulation of Academic Writing. Development and Validation of a Scale* genutzt, um die Schreibkompetenzen der teilnehmenden Studierenden via Selbstauskunft erfassen und

<sup>3</sup> Wir danken Nora Hoffmann und Sarah Schmidt, dass wir ihre Studie an der Universität Siegen replizieren durften. Darüber hinaus danken wir Luisa Reintges für die Unterstützung bei der Datenauswertung und David Schlepforst für die Unterstützung bei der Datenerhebung.

in Relation zum KI-Nutzungsverhalten stellen zu können. Die Skala wies eine gute interne Konsistenz auf (*Cronbach's Alpha* = .897). Die Erhebung der Selbsteinschätzung zur Schreibkompetenz wurde gewählt, um die Hypothese zu überprüfen, ob ein Zusammenhang zwischen der akademischen Schreibkompetenz der Studierenden und dem reflektierten Umgang mit KI besteht (Hoffmann, Grünebaum und Schmidt 2024). Die zehn ausgewählten Items zu diesem Thema wurden über eine 6-stufige Likert-Skala (von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 6 = *trifft vollkommen zu*) realisiert.

Darüber hinaus wurden die Studierenden zur Nutzung von KI-Schreibanwendungen im Studium und zur Einschätzung des Nutzens der Anwendungen für das Studium befragt. Hierbei wurden verschiedene Skalen eingesetzt wie Antwortauswahl oder dichotome ja/nein-Optionen. Die Erhebung des Nutzens erfolgte über die Antwortoptionen *positiv*, *negativ* oder *gar nicht*, indem zunächst eine *generelle Haltung zum Einsatz von KI-Schreibtools* abgefragt wurde. Über eine 5-stufige Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 *stimme voll und ganz zu*) wurden anschließend *konkrete Einschätzungen* erhoben. Überdies standen mehrere Auswahl-Antwortoptionen zur Verfügung, um angeben zu können, warum man mit einem KI-Output unzufrieden ist. Weiter wurde über eine 5-stufige Likert-Skala und eine Antwort-Auswahloption nach Gründen für die Nutzung gefragt. Der Fragebogen schloss mit zwei offenen Antwortfeldern zu hochschulpolitischen Implikationen und einem Feld für freie Anmerkungen zum Thema.

In der an der Universität Siegen durchgeführten Replikationsstudie wurden keine personenbezogenen Daten erhoben, die Erhebung fand anonym statt. In der Umfrage wurde ausschließlich danach gefragt, ob sich die Studierenden im Bachelor- oder Masterstudium für das Fach Deutsch befanden. Der Erhebungszeitpunkt lag am Ende des Wintersemesters 2024/25 im Januar 2025. Alle Items aus der Hauptstudie wurden in die Replikationsstudie aufgenommen.

Die Stichprobe der Replikationsstudie umfasste 183 Studierende ( $N = 183$ ) der Universität Siegen aus Lehramtsseminaren, in denen sprachdidaktische Inhalte behandelt wurden. Somit unterscheiden sich die Stichproben der Hauptstudie und die der Replikation in ihrer Zusammensetzung. Dies trifft neben dem homogenen (Erst-)Fach auch auf die Verteilung nach Abschlüssen zu. In Siegen wurden 58,5% Bachelor- und 41,5% Masterstudierende befragt. Neben dem Fach *Deutsch* studierten 9,6% ein weiteres sprach- und kulturwissenschaftliches Fach; 7,0% das Fach *Mathematik*, 36,3% ein sozial- oder erziehungswissenschaftliches Fach und 37,6% gaben an, eine andere Fachrichtung als Zweitfach zu studieren. Im Folgenden werden die Ergebnisse berichtet und mit denen der Hauptstudie verglichen.

### 3. Ergebnisse

Zunächst werden die Ergebnisse zur Nutzung von generativen und nicht generativen KI-Schreibanwendungen im Studium im Allgemeinen berichtet. Dann werden die Art und Häufigkeit der Nutzung von generativen KI-Anwendungen und abschließend das Nutzungsverhalten sowie Gründe für die Unzufriedenheit der Studierenden mit dem KI-Output dargestellt. Relationen zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz werden fortlaufend dort gegeben und integriert, wo sie vorliegen. Der Wortlaut der Items wurde aus der Hauptstudie übernommen. Für eine bessere Lesbarkeit werden vor den Abbildungen die Fragen der Items angegeben.

### 4. Nutzung von KI-Schreibtools im Studium

Insgesamt gaben ca. 94,0% der Studierenden in der Replikationsstudie an, schon einmal mit textgenerierender KI gearbeitet zu haben. 93,4% benutzten dabei auch ChatGPT und 7,1%

gaben Erfahrungen mit anderen KI-Schreibanwendungen an. Im Gegensatz zur Studie von Hoffmann und Schmidt (2023) ist dies ein Unterschied von 28,0%. 94,1% der Studierenden gaben in der Replikation überdies an, KI auch im Studium verwendet zu haben. Bei Hoffmann und Schmidt waren dies 2023 74,4%. Dabei wurden von 91,8% der Studierenden vorzugsweise KI-Anwendungen in deutscher Sprache verwendet, 30,6% benutzen diese in englischer Sprache und 1,0% gab an, auch andere Sprachen in der Interaktion mit generativer KI zu nutzen. Obwohl sich die Items des Online-Fragebogens größtenteils auf die Verwendung generativer KI beziehen, wurde zuvor auch die Nutzung nicht generativer KI-Anwendungen abgefragt. Hoffmann und Schmidt führen an, dass dies erfolgte, um ein umfassenderes Gesamtbild (S. 3) einzufangen. Diese Ergebnisse werden zuerst berichtet, bevor die Nutzung und Nützlichkeit von generativer KI für das wissenschaftliche Schreiben vorgestellt werden.

Abb. 1 zeigt die Ergebnisse zur *Nutzung verschiedener Arten nicht generativer KI-Schreibtools* im Vergleich der Daten von Hoffmann und Schmidt mit den Daten der Replikation im Jahr 2025 an der Universität Siegen.

Item: *Haben Sie schon andere (nicht ausschließlich textgenerierende) KI-Anwendungen zur Unterstützung beim Schreiben im Studium genutzt?*

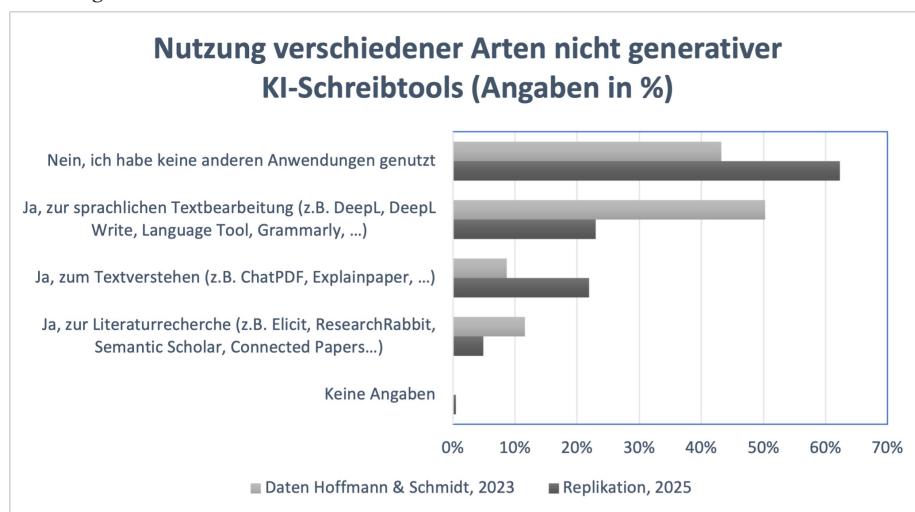


Abb. 1 – Nutzung verschiedener Arten nicht generativer KI-Schreibtools

Die Frage *Haben Sie schon andere (nicht ausschließlich textgenerierende) KI-Anwendungen zur Unterstützung beim Schreiben im Studium genutzt?* verneinten 62,3% der Studierenden. Dies sind 19,0% mehr als in der Studie von Hoffmann und Schmidt (2023), in der es 63,2% waren. In Bezug auf die selbsteingeschätzte Schreibkompetenz und das Nutzungsverhalten zeigen sich kaum Unterschiede zu Hoffmann und Schmidt (2023 und 2024). Auf einer 6-stufigen Likert-Skala zeigte sich im arithmetischen Mittel ( $M$ ) ein Wert von  $M = 4.28$  in der Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz von Studierenden, die KI bereits verwendet haben und ein Mittel von  $M = 4.75$  bei Studierenden, die noch nicht mit KI gearbeitet haben. In der Hauptstudie von Hoffmann und Schmidt (2023) konnte auf der Grundlage einer 6-stufigen Likert-Skala ein Mittelwert von  $M = 4.32$  für Studierende errechnet werden, die generative KI bereits für das Schreiben nutzten, und ein Mittelwert von  $M = 4.48$  für solche, die generative KI bis dahin nicht genutzt haben. Das heißt, dass Studierende, die ihre Schreibkompetenz eher gering ein-

schätzen, eher angeben, generative KI für das Schreiben zu nutzen, als Studierende, die ihre Schreibkompetenz eher hoch einschätzen. Die Unterschiede sind allerdings sehr moderat.

Ein Unterschied kann hinsichtlich der Verwendung von KI-Schreibtools zur sprachlichen Textverarbeitung berichtet werden. In der Befragung von Hoffmann und Schmidt gaben noch 50,3% der Studierenden an, Anwendungen wie *DeepL* und *DeepL Write* zur Textverarbeitung zu verwenden, in der Replikations-Stichprobe hingegen nur 23,0%. Dies könnte ggf. auf die Stichprobe und das Fach *Deutsch* zurückgeführt werden, da die genannten Anwendungen Übersetzungsprogramme sind.

Dagegen gaben 21,9% der Studierenden in der Replikationsstudie an, andere KI-Anwendungen für das Textverstehen einzusetzen. Dies waren bei Hoffmann und Schmidt 8,7%. Die Nutzung zur Literaturrecherche fiel wiederum anders aus. Während 11,6% der Studierenden bei Hoffmann und Schmidt angaben, KI-Anwendungen für die Literaturrecherche zu nutzen, waren dies in der Replikation 4,9%. Bezieht man die Selbsteinschätzung der Studierenden zur Schreibkompetenz ein, lassen sich in Bezug auf die Nutzung nicht generativer KI-Anwendungen nah beieinander liegende Mittelwertsunterschiede feststellen. So weisen die Werte der Studierenden, die bereits nicht generative KI-Anwendungen verwendet haben, einen Mittelwert von  $M = 4.29$  auf und jene, die keine verwendet haben, einen Mittelwert von  $M = 4.32$ . Bei Hoffmann und Schmidt hatten Studierende, die Erfahrungen mit nicht generativer KI haben, im Mittel einen Wert von  $M = 4.26$  und diejenigen, die diese noch nicht genutzt haben, einen Mittelwert von  $M = 4.38$ .

Diejenigen, die bereits KI-Anwendungen genutzt hatten, wurden weiterführend befragt, wofür sie diese innerhalb des akademischen Schreibens im Studium nutzen. Abb. 2 zeigt die Ergebnisse für die einzelnen Antwortoptionen.

Item: Die folgenden Fragen beziehen sich auf KI-Anwendungen wie ChatGPT, die neue Inhalte generieren. Nicht gemeint sind Tools wie DeepL [...]. Für welche Zwecke haben Sie ein KI-Schreibtool beim Schreiben im Studium genutzt?

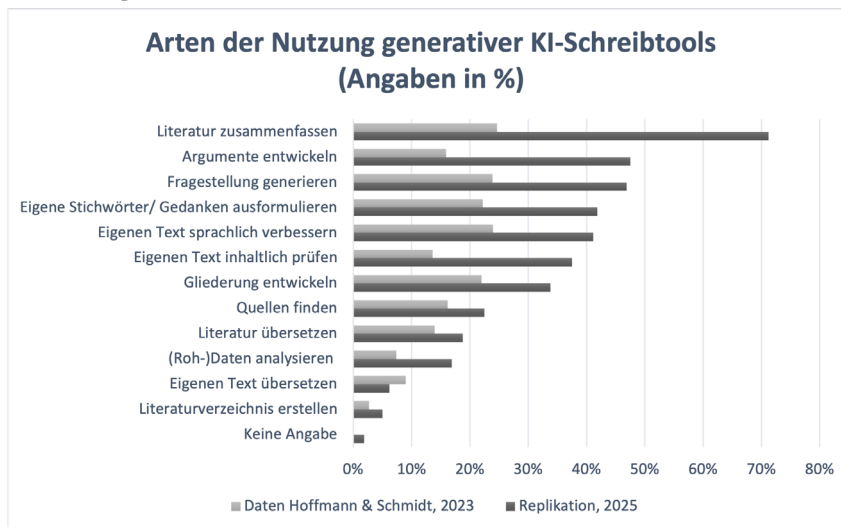


Abb. 2 – Nutzungsarten generativer KI-Schreibtools

Allgemein lässt sich feststellen, dass die relative Häufigkeit der Nutzung in (fast) allen Bereichen in der Replikationsstudie höher ausfällt als bei Hoffmann und Schmidt. Ähnlich wie bei Hoffmann und Schmidt (2023) gaben auch in der Replikation die meisten der Befragten

an, KI-Schreibanwendungen zur *Zusammenfassung von Literatur* zu verwenden. Bei Hoffmann und Schmidt waren dies 24,7%, in der Replikation konnte ein Wert von 71,2% erfasst werden. Mit jeweils ca. 47,0% folgen auf dem zweiten und dritten Platz des Häufigkeitsrankings die Nutzungsarten *Argumente entwickeln* (Hoffmann und Schmidt 2023: 15,9%) und *Fragestellungen generieren* (Hoffmann und Schmidt 2023: 23,9%). Mit 41,0% bis 42,0% schließen die Aspekte *eigene Stichwörter/Gedanken ausformulieren* (Hoffmann und Schmidt 2023: 22,2%) und *den eigenen Text sprachlich verbessern* (Hoffmann und Schmidt, 2023: 24,0%). 22,5% der Befragten nutzten KI für das *Finden von Quellen* (Hoffmann und Schmidt 2023: 16,2%). Lediglich die Nutzung zur *Übersetzung von Texten* wurde in der Stichprobe von Hoffmann und Schmidt (2023) mit 9,0% gegen 6,2% in der vorliegenden Stichprobe der Replikationsstudie häufiger angegeben.

Dabei wurde in der Hauptstudie von Hoffmann und Schmidt auch nach der Häufigkeit der Nutzung gefragt. Abb. 3 zeigt den Vergleich der zeitlichen Nutzungshäufigkeiten von *täglich* bis *nie*, wobei sich dies auf die Nutzung aller KI-Anwendungen bezieht.

Item: *Wie häufig haben Sie im Wintersemester 2024/25 ein KI-Schreibtool für Ihre oben angegebenen Zwecke genutzt?*

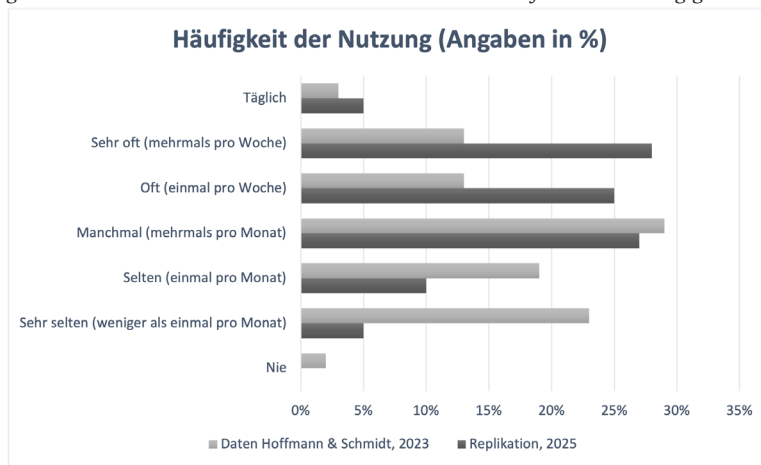


Abb. 3 – Nutzungshäufigkeiten generativer KI-Schreibtools

Übergreifend lässt sich feststellen, dass die zeitliche Nutzungshäufigkeit in allen Bereichen höher in der Replikationsstudie ausfällt als bei Hoffmann und Schmidt und niemand in der Replikation die Option angewählt hat, generative KI *nie* zu nutzen. Bei Hoffmann und Schmidt waren dies 2,0%.

In Bezug auf die Häufigkeit der Nutzung lassen sich weitere Unterschiede feststellen. Das Ergebnis für die *tägliche Nutzung* in der Replikation liegt bei 5,0%, bei Hoffmann und Schmidt bei 3,0%. Die wöchentliche Nutzung lag bei Hoffmann und Schmidt bei 13,0%, in der Replikation bei 28,0%. Auch die Angabe *einmal pro Woche* fällt mit 25% höher aus als in der Hauptstudie. Hier waren es 13,0%. Nur 15,0% der Studierenden gaben innerhalb der Replikationsstudie an, KI *selten (einmal pro Monat)* oder *sehr selten (weniger als einmal pro Monat)* zu verwenden. Dies markiert gegenüber einem Ergebnis von 42,0% in der Studierende von Hoffmann und Schmidt einen deutlichen Unterschied.

Schmidt und Hoffmann konstatieren eine Tendenz derjenigen Studierenden, die weniger Vertrauen in die eigenen Schreibfähigkeiten haben, ihre Texte komplett an die KI zu delegieren, diese also als Ghostwriter zu verwenden. In der vorliegenden Stichprobe der Replikation zeigte

sich ein signifikant schwacher bis moderater negativer Zusammenhang zwischen dem Mittelwert der selbsteingeschätzten Schreibkompetenz und der Nutzungshäufigkeit von KI mit  $\rho$  (rho) =  $-.22$ ,  $p = .005$ . Das heißt, dass Studierende mit einem höheren Maß an Schreibkompetenz weniger häufig KI-Tools als Ghostwriter zum Verfassen ganzer Texte nutzen. Diese Ergebnisse könnten zwischen beiden Studien als korrespondierend interpretiert werden. Hiermit verbunden ist das Vertrauen in die KI bzw. den KI-Output. Auch dies wurde in der Studie von Hoffmann und Schmidt berücksichtigt. Abb. 4 zeigt die Einschätzung zum eigenen Nutzungsverhalten.

Item: Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre bisherige Erfahrung mit dem Einsatz von textgenerierenden KI-Schreibtools für Ihr Studium.



Abb. 4 – Einschätzung zum eigenen Nutzungsverhalten

Zunächst wurde nach der Einschätzung gefragt, ob die Studierenden es für notwendig halten, den KI-Output zu überarbeiten. Dies findet auf einer 5-stufigen Likert-Skala eine deutliche Zustimmung ( $M = 4.42$ ). Die Werte fallen etwas geringer ( $M = 4.73$ ) als bei Hoffmann und Schmidt aus. Auch die *Umformulierung von Prompts* ( $M = 4.40$ ; Hoffmann und Schmidt, 2023:  $M = 4.42$ ) bei *Unzufriedenheit mit dem Output* sowie das *Leichtfallen der Formulierung von Prompts* ( $M = 3.95$ ; Hoffmann und Schmidt, 2023:  $M = 3.95$ ) fanden viel bis sehr viel Zustimmung. Hinsichtlich der sprachlichen Qualität KI-generierter Outputs zeigten sich die Befragten bei Hoffmann und Schmidt etwas zufriedener ( $M = 3.89$ ) als in der vorliegenden Replikation ( $M = 3.74$ ). Im Allgemeinen ähneln sich die Werte der beiden Stichproben. Beim Verfassen akademischer Texte sahen die Studierenden aus der Studie 2023 einen Nutzen in KI ( $M = 3.91$ ), wobei auch die Replikations-Stichprobe der Aussage eher zustimmte ( $M = 3.71$ ).

Die Studierenden stimmten den Aussagen *ich bin zufrieden mit der inhaltlichen Qualität der KI-generierten Outputs* sowie *ich fühle mich im Umgang mit KI-generierten Outputs kompetent* mit etwa  $M = 3.5$  zu. Auch hier sind die Ergebnisse ähnlich zu denen der Hauptstudie ( $M = 3.23; 3.44$ ). Auch stimmten die Studierenden in der Replikation mit  $M = 3.35$  der Aussage zu, Bedenken bezüglich der KI-Nutzung im Prüfungskontext zu haben. Dieser Wert war bei Hoffmann und Schmidt etwas höher ( $M = 3.75$ ). Die inhaltliche Qualität der Texte sahen Studierende der vorliegenden Stichprobe als stärker gegeben an ( $M = 3.2$ ) als in der Stichprobe von Hoffmann und Schmidt ( $M = 2.85$ ). Anderen ethischen Bedenken sowie der Aussage *KI sei grundsätzlich unwissenschaftlich* standen die Befragten eher unentschieden gegenüber ( $M = 2.75/2.73$ ; Hoffmann und Schmidt, 2023: 2.70/2.48). Letztendlich scheinen die Studierenden sich eher keine Sorgen um die Sicherheit ihrer persönlichen Daten gemacht zu haben ( $M = 2.5$ ; Hoffmann und Schmidt, 2023: 2.71).

Wie oben erwähnt, hielten es die Studierenden beider Studien für notwendig, den KI-Output zu überarbeiten. Infolgedessen wurden die Studierenden weiter zu den Gründen für Unzufriedenheit mit Outputs befragt. Abb. 5 zeigt die Antworten im Studienvergleich.

Item: Wenn Sie mit den Outputs eines KI-Schreibtools nicht zufrieden sind, was sind die Gründe dafür?

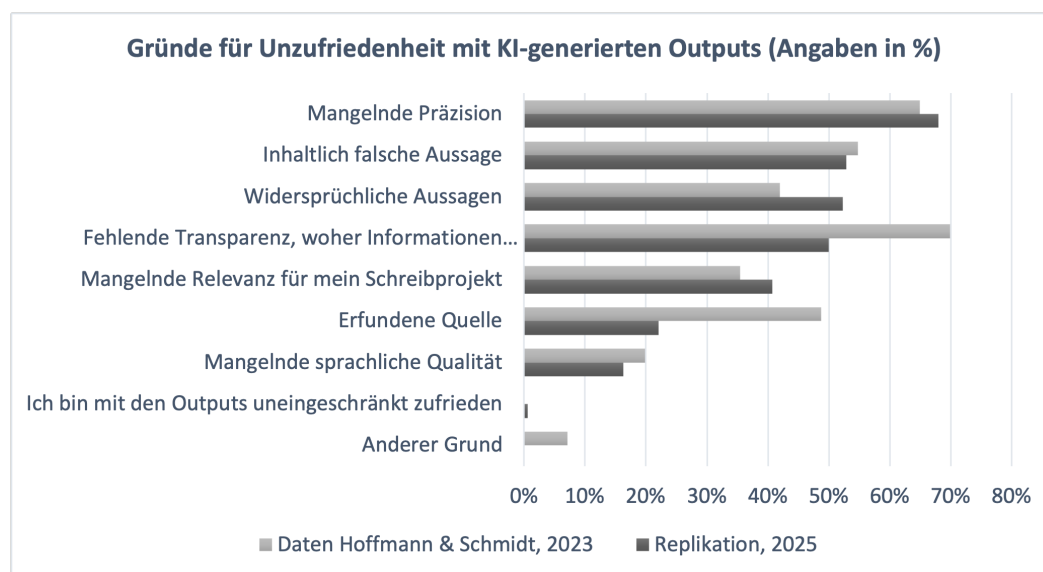


Abb. 5 – Gründe für die Unzufriedenheit mit dem KI-generierten Output

Um die Kriterien zur Einschätzung der Qualität von KI-Outputs näher zu bestimmen, wurde ergänzend nach den Gründen der Unzufriedenheit mit dem KI-Output bei Hoffmann und Schmidt gefragt. Die befragten Studierenden der Replikationsstudie waren am wenigsten mit der *Präzision der KI-generierten Outputs* zufrieden. Mit 68,0% stimmte mehr als die Hälfte dieser Aussage zu, was dem Ergebnis von Hoffmann und Schmidt (2023) (64,9%) ähnlich ist. Ebenfalls störten sich die Befragten an *inhaltlich falschen Aussagen* (52,9%) und der *fehlenden Transparenz* (50,0%) bzgl. der Informationsquellen. In der Studie von Hoffmann und Schmidt waren dies 54,8% bzw. 69,9%. Besonders in Bezug auf die fehlende Transparenz ist das ein Unterschied der Zustimmung von fast 18,0% im Gegensatz zu der Stichprobe von Hoffmann

und Schmidt. Über die Hälfte der Studierenden (52,3%) war außerdem unzufrieden mit KI-generierten *widersprüchlichen Aussagen* (Hoffmann und Schmidt 2023: 42,0%). Auch ein *Mangel an Relevanz für die persönlichen Schreibprojekte* führt bei 40,7% der Studierenden zu Unzufriedenheit, während bei Hoffmann und Schmidt hier nur 35,0% zustimmten. Ein weiterer großer Unterschied zwischen den beiden Stichproben ist in der Unzufriedenheit bezüglich *erfundener Quellen* zu konstatieren. Die Studierenden der Stichprobe aus Hoffmann und Schmid gaben noch mit einer Häufigkeit von 48,7% an, mit erfundenen Quellen unzufrieden zu sein, während dies in der vorliegenden Stichprobe nur noch 22,1% taten. Mit der sprachlichen Qualität war nur ein kleinerer Teil der Studierenden nicht zufrieden (16,3%). Bei Hoffmann und Schmidt waren dies 19,8%. Diese Ergebnisse könnten mit der Weiterentwicklung generativer KI-Anwendungen zusammenhängen.

##### 5. Modellierung des wissenschaftlichen Schreibens mit KI

Es fehlt bislang an einer systematischen empirischen Analyse der schreibentwicklungsbezogenen Nutzung von generativer KI im Schul-, aber auch im Hochschulkontext. Genau hier soll der folgende Vorschlag auf der Grundlage der präsentierten Daten anknüpfen. Wir schlagen für weitere empirische Untersuchungen ein fünfstufiges heuristisches Modell der Nutzung generativer KI-Anwendungen für das wissenschaftliche Schreiben vor. Das Modell versteht sich als strukturierender Bezugsrahmen (*framework*) für künftige empirische Studien und als Orientierung für die didaktische Weiterentwicklung in den Feldern Hochschule und Lehrkräfteprofessionalisierung. Eine erste Erprobung erfolgt im NRW-weiten Projekt KIMADU – *Künstliche Intelligenz im Mathematik- und Deutschunterricht* im Bereich der Sprachdidaktik und der Lehrkräfteausbildung.

Neben den referierten Ergebnissen basiert das hier vorgeschlagene Schreibentwicklungsmodell zur Nutzung generativer KI-Anwendungen im wissenschaftlichen Schreiben auf einer multiperspektivischen Integration etablierter Ansätze und Theorien aus der Schreibforschung, der Lernpsychologie und der technologiebezogenen Kompetenzforschung. Dabei stützen wir uns in Bezug auf die Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens auf Pohl (2007 und 2010), im Bereich der Lernpsychologie auf die Weiterentwicklung der Bloom'schen Taxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001) sowie auf Russell (1996). Russell (1996) stellt ein Entwicklungsmodell aus der Zeit der Einführung der E-Mail vor, das empirisch fundiert ist und gut geeignet erscheint, um die Entwicklung von der ersten Konfrontation mit einer neuen Technologie bis hin zur kompetenten Anwendung zu beschreiben.

Nach Pohl (2007 und 2010) entfaltet sich die Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens über drei primäre, integrative Erwerbsphasen: *Gegenstandsdimension*, *Diskursdimension* und *Argumentationsdimension*. Studierende setzen sich zuerst mit dem fachlichen Gegenstand auseinander, erkennen kontroverse Diskurse und Diskurspositionen und beginnen erst anschließend damit, selbst eine eigene Position argumentativ zu vertreten. Für die Modellierung von Schreibentwicklung mit KI-Anwendungen bedeutet dies, die spezifischen Einflussmöglichkeiten dieser Technologien auf unterschiedlichen Niveaus des Kompetenzaufbaus zu berücksichtigen: von der Hilfe bei der Erschließung fachlicher Gegenstände über die Unterstützung beim Erkennen und die Analyse von wissenschaftlichen Diskursen bis hin zur Unterstützung bei der Formulierung und Überarbeitung von eigenen Argumenten. Dies zeigt eine gute Anschlussfähigkeit an Anderson und Krathwohl (2001), welche die kognitive Taxonomie von Lernzielen mit den progressiv aufeinander aufbauenden Stufen *Erinnern* (remembering), *Verstehen* (understanding), *Anwenden* (applying), *Analysieren* (analyzing),

*Evaluieren* (evaluating) und *Erschaffen* (creating) beschreiben. Somit findet ebenfalls eine zunehmende Integration von einer ersten Konfrontation mit einem fachlichen Gegenstand statt, der am Ende tiefer durchdrungen wird und eine eigene Anwendung möglich werden lässt, die darüber hinaus reflektiert ist.

Diese Taxonomiestufen sind für das wissenschaftliche Schreiben insofern relevant, als KI-Anwendungen verschiedene kognitive Anforderungen voraussetzen – etwa moderatere bei der Textgenerierung, dem Paraphrasieren oder dem Korrektorat – während für eine reflektiert-produktive Integration des KI-Outputs analytische, evaluative und kreative Fähigkeiten erforderlich sind.

Russell (1996) argumentiert auf Basis qualitativer Forschung ähnlich, dass auch technologische Lernprozesse typischerweise als sequenzielle Stufen ablaufen: von der ersten Kontaktaufnahme (*Awareness Stage*) über die funktionale Aneignung (*Learning the process Stage, Understanding and application of the process Stage*) und die zunehmende kompetente Nutzung (*Familiarity and confidence Stage*) bis hin zum Transfer des Anwendungswissens (*Adaption to other contexts Stage*) zur anschließenden kreativen, eigenständigen Nutzung (*Creative application to new contexts*). Ihr Stufenmodell zeigt somit, wie Technik von einem als fremd empfundenen Gegenstand langsam zu einem transparenten, produktiv eingesetzten Gegenstand wird – ein Prozess, bei dem anzunehmen ist, dass er sich auch auf das wissenschaftliche Schreiben mit KI-Anwendungen beziehen lässt. Russell beschreibt zudem für erwachsene Lernende mit einer gewissen Angst vor der Nutzung der neuen Technologie, wie das systematische Durchlaufen dieser Stufen dazu führt, dass sie zunehmend selbstermächtigt die neue Technologie anwenden. Wichtig, um sich als Anwender:in jedoch überhaupt auf diesen Prozess einzulassen, ist eine bestehende Technologieakzeptanz, die sich aus der wahrgenommenen Nützlichkeit (*perceived usefulness*) und der wahrgenommenen Nutzer:innenfreundlichkeit (*perceived ease of use*) zusammensetzt (Davis 1989). Die handlungskompetente, fachliche Nutzung, lässt sich gut mit dem Begriff *agency* beschreiben (Bandura 2006). Den Prozess der Ermächtigung beschreiben Ouyang und Jiao (2021) über die Stufen *AI-directed*, *AI-supported* und *AI-empowered*. Der Mensch kann sich also zunehmend die KI zu eigen machen und wird als Lernender vom *recipient*, zum *collaborator* und schließlich zum *leader*.

Für Leonardi (2025) deutet die Entwicklung jedoch auch darauf hin, dass die Handlungsmacht künftig zwischen Menschen und KI-Anwendungen (soziotechnische Systeme) geteilt wird. Es kommt zu sogenannten *agency loops*, bei denen diese Verschränkungen rekursiv eintreten, wobei eine gegenseitige Beeinflussung stattfindet, sodass die neue Agency des Menschen darin besteht, die Handlungsmacht innerhalb dieser Interaktion zu verstehen, sie zu reflektieren und weiterhin eigene Entscheidungen für Handlungen treffen zu können. Beides ist vereinbar mit Steinhoff (2023) sowie Steinhoff und Lehnen (2025), die davon ausgehen, dass der Computer ein ernstzunehmender *Partizipand mit Suggestivkraft* in der Interaktion ist und sowohl der Mensch (*Client/Learner/Explorer*) als auch die KI (*Ghost/Tutor/Partner*) verschiedene Rollen in der Interaktion einnehmen können. Diese gegenseitige Beeinflussung didaktisch wahrzunehmen ist gerade für die Entwicklung und den Einsatz *didaktischer Agenten* besonders relevant (Corvacho del Toro, Fuhlrott und Steinhoff 2025).

## 6. AI-Agency-Schreibentwicklungsmodell für das wissenschaftliche Schreiben mit KI

Eine Synthese der gerade vorgestellten Ergebnisse und Ansätze ermöglicht es, einen Entwicklungspfad für den Umgang mit generativen KI-Anwendungen theoretisch zu formulieren, wobei die kreative und verantwortungsvolle Nutzung generativer KI das Ziel ist (siehe Abb. 6). So werden sowohl der fortschreitende Kompetenzerwerb als auch die Herausforderungen wissenschaftlicher Selbstständigkeit und Integrität berücksichtigt. Das AI-Agency-Schreibentwicklungsmodell orien-

tiert sich an dem Prinzip, dass eine vollständig integrierte und verantwortungsvolle Nutzung von KI-Anwendungen als Bestandteil akademischer Schreibkompetenz immer ein Zusammenspiel von technischen, kognitiven, metakognitiven und diskursiven Fertigkeiten voraussetzt, in etwa ähnlich, wie es auch das TPACK-Modell beschreibt (Koehler und Mishra 2009).

Das hier vorgestellte AI-Agency-Schreibentwicklungsmodell veranschaulicht somit die allmähliche Selbstermächtigung als fortschreitenden Kompetenz- und Kontrollgewinn vom ersten Ausprobieren bis zur souveränen Gestaltung wissenschaftlicher Texte mit KI-Unterstützung. Setzt man das AI-Agency-Modell in Bezug zum GPT-Modell von Steinhoff und Lehnen (2025), können die Rollen der KI den verschiedenen Stufen zugeordnet werden. Das wissenschaftliche Schreiben mit KI könnte dann als Entwicklung von der zunächst reinen Client-Nutzung mit Fokus auf Ghostwriting (Client/Ghost) über das Lernen mit Tutor-Systemen (Learner/Tutor) und partnerschaftlicher Zusammenarbeit (Partner/Explorer) bis hin zu einer situationsadäquaten, reflektierten Kombination aller Nutzungsmodi beschrieben werden. Inwiefern dies stärker mit der Schreibkompetenz oder mit dem technischen Aneignungsprozess zusammenhängt, muss noch empirisch erforscht werden.

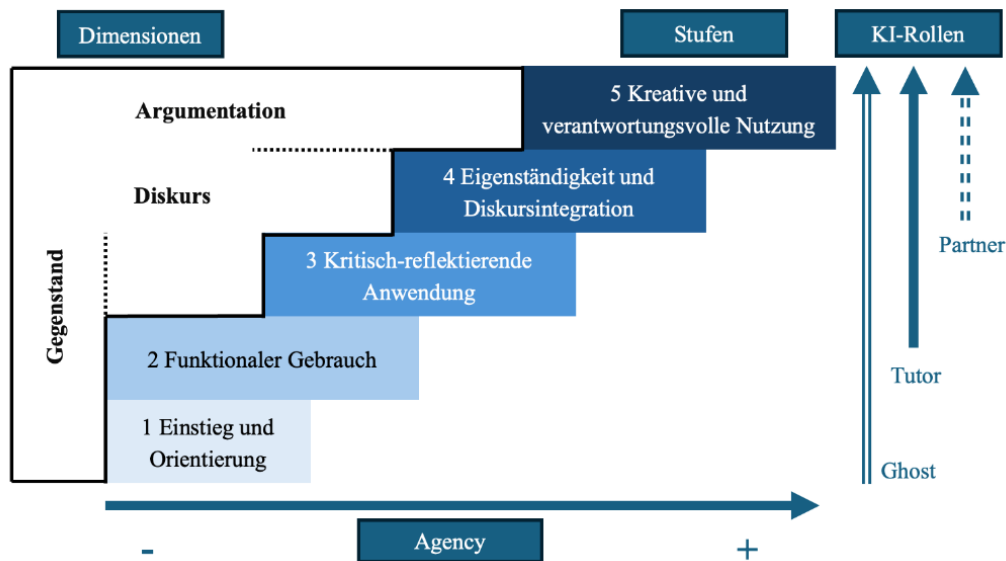


Abb. 6 – AI-Agency-Schreibentwicklungsmodell des wissenschaftlichen Schreibens mit KI

Zu Beginn, auf der Stufe *Einstieg und Orientierung*, nähern sich Studierende der neuen Technologie. Die KI übernimmt das Generieren von Texten (Ghostwriter), ohne dass die Lernenden deren Qualität oder Passfähigkeit hinterfragen. Entsprechend bleibt ihre eigenverantwortliche Handlungsmacht begrenzt (geringe Agency).

Mit der Phase *funktionaler Gebrauch* entwickelt sich die Nutzung gezielter und bewusster: Studierende setzen KI-Anwendungen für klar umrissene Aufgaben wie Zusammenfassungen, Ideenfindungen oder Textoptimierungen ein. Sie verfeinern ihre Prompts und wählen verschiedene Anwendungen und Modelle aus, vergleichen die Güte und beginnen, KI-Vorschläge aktiv zu steuern. Die Handlungsmacht über die Ergebnisse erhöht sich, bleibt aber im inhaltlichen Bereich der Gegenstandsdimension. Einstieg, Orientierung und die Entwicklung des funktionalen Gebrauchs überschneiden sich dabei zunächst und differenzieren sich mit zunehmender

Kompetenz aus, und zwar dort, wo KI-Output zunehmend kritisch reflektiert wird. Sie nutzen bei der Erschließung von Themen und technischen Fragen zunehmend die KI als Tutor.

Auf der Stufe *kritisch-reflektierende Anwendung* nimmt die Qualitätskontrolle einen zentralen Stellenwert ein. Die Resultate der KI werden systematisch auf Fehler, wissenschaftliche Brauchbarkeit und Kohärenz geprüft. Studierende differenzieren zunehmend zwischen genuin eigenen und KI-generierten Beiträgen und nutzen beide ressourcensensibel im Schreibprozess. Sie können zunehmend auch akademisch-diskursive Inhalte auf Angemessenheit prüfen.

Die Stufe *Eigenständigkeit und Diskursintegration* geht einher mit einem Verständnis von wissenschaftlichen Diskursen und Positionen. Die Studierenden verbinden ihre Schreibkompetenz souverän mit den Potenzialen der KI, etwa um Diskurspositionen zu erschließen oder erste eigene Argumentationen zu entwickeln und diese fachspezifisch einzubetten. Die KI wird dabei zunehmend als Partner genutzt.

Die letzte Entwicklungsstufe *kreative und verantwortungsvolle Nutzung* ist geprägt durch eine bewusste, flexible und innovative Integration der KI in verschiedene wissenschaftliche Schreibprojekte. Studierende steuern den KI-Einsatz selbstreguliert und transparent, wählen situativ unterschiedliche Rollen für die KI aus und wahren wissenschaftliche sowie ethische Standards. Hier verschränken sich Eigenständigkeit, Kreativität und maximale Handlungsfähigkeit (hohe Agency).

## 7. Diskussion

Aufbauend auf der bundesweiten Befragung von Hoffmann und Schmidt (2023) wurden im Rahmen des Projekts KIMADU und seiner Professionalisierungsforschung 183 Studierende zu ihrem Umgang mit generativer KI an der Universität Siegen befragt. Diese Befragung diente der Exploration des KI-Nutzungsverhaltens und sollte zeigen, ob sich über den Vergleich mit den Ergebnissen der Hauptstudie Kontinuitäten nachvollziehen lassen, die auf andere Kontexte übertragbar sind. Es zeigte sich, dass über 94 % der Teilnehmenden native Modelle wie ChatGPT insbesondere zur Literaturzusammenfassung, Argumententwicklung und Fragestellungsgenerierung nutzten. Im Vergleich zur bundesweiten Hauptstudie (Hoffmann und Schmidt 2023) zeigte sich eine deutlich höhere Nutzungshäufigkeit. Besonders interessant war das überschneidende Ergebnis, dass in der Tendenz Studierende mit einer geringeren Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer schreibbezogenen Fähigkeiten im Studium häufiger auf KI zurückgriffen und diese als Ghostwriter nutzten.

Es ist demnach anzunehmen, dass literale Kompetenzen bzw. die assoziierte Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten in diesem Bereich mit dem KI-Nutzungsverhalten zusammenhängen. Um dies näher zu untersuchen, sind heuristische Entwicklungsmodelle abzuleiten und zu evaluieren. Der Beitrag macht hierzu einen Vorschlag.

Das hier vorgeschlagene AI-Agency-Schreibentwicklungsmodell für das wissenschaftliche Schreiben mit KI bildet eine theoretische Grundlage, um Entwicklungsverläufe im KI-gestützten Schreibprozess differenziert zu erfassen. Zukünftig soll dieses Modell nicht nur im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens weiter erforscht und praktisch eingesetzt werden, sondern auch gezielt in der Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung reflektierter, verantwortungsvoller KI-Nutzung Anwendung finden. Es ist denkbar, dass das AI-Agency-Modell darüber hinaus auf den Schreiberwerb im schulischen Kontext im Rahmen des Bildungsspracherwerbs angewendet werden kann. Neben Umfragen sind hierzu jedoch Fallstudien wichtig, um auch Einblicke in Prozesse gewinnen zu können.

## Literatur

- Anderson, Lorin W., and David R. Krathwohl (eds). 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. London: Pearson.
- Bandura, Albert. 2006. "Toward a Psychology of Human Agency". *Perspectives on Psychological Science* vol. 1, no. 2: 164-80.
- Corvacho del Toro, Irene, Mareike Fuhlrott, und Torsten Steinhoff. 2025. „Didaktische Agenten. KI als Lehr-/Lernpartner im Deutschunterricht im Forschungsprojekt KIMADU“. In *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz*, herausgegeben von Hans-Georg Müller und Maurice Fürstenberg, 65-86. Berlin: Frank & Timme.
- Davis, Fred D. 1989. "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology". *MIS Quarterly* vol. 13, no. 3: 319-40.
- Garrel, Jörg von, und Jana Mayer. 2025. *Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Längsschnittstudie zur Nutzung KI-basierter Tools durch Studierende und Lehrende (Jahr: 2025)*. doi: 10.48328/tudatalib-1814.
- Golombek, Christiane, Katrin Klingsieck, and Ingrid Scharlau. 2019. "Assessing Self-Efficacy for Self-Regulation of Academic Writing. Development and Validation of a Scale". *European Journal of Psychological Assessment* vol. 35, no. 5: 751-61.
- Leonardi, Paul M. 2025. "Homo Agenticus in the Age of Agentic AI: Agency Loops in Algorithmic Organizations". *Information and Organization* vol. 35, no. 3: 100-21. doi: 10.1016/j.infoandorg.2025.100582.
- Hoffmann, Nora, und Sarah Schmidt. 2023. „Vorläufige Kurzauswertung der bundesweiten Studierendenbefragung ‚Die Zukunft des akademischen Schreibens mit KI gestalten‘“. <<https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/142585033.pdf>> (03/2026).
- Hoffmann, Nora, Helena Grünebaum, und Sarah Schmidt. 2024. „Rollenveränderungen bei der studentischen Textproduktion mit KI. Ergebnisse einer bundesweiten Studierendenbefragung“. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business* Bd. 64, 237-52. doi.org/10.7146/hjlb.vi64.153161.
- Koehler, Matthew J., and Punya Mishra. 2009. "What Is Technological Pedagogical Content Knowledge?". *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* vol. 9, no. 1: 60-70.
- Ouyang, Fan, and Pengcheng Jiao. 2021. "Artificial Intelligence in Education: The Three Paradigms". *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 2: 1-6. doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020.
- Pohl, Thorsten. 2007. *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- . 2010. „Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch“. In *Textformen als Lernformen*, herausgegeben von Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff, 97–116. Duisburg: Gilles & Francke.
- Russell, Anne L. 1996. "Six Stages for Learning to Use Technology". In *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (18th, Indianapolis, IN)*, edited by Michael R. Simonson, Meredith Hays, and Sara Hall, 633-41. Washington, D.C: AECT.
- Steinhoff, Torsten. 2023. „Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine“. *MiDU – Medien im Deutschunterricht* Bd. 5, Nr. 1: 1-15. doi: 10.18716/ojs/midu/2023.1.4.
- . 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 *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*, herausgegeben von Christian Albrecht, Jörn Brüggemann, Tabea Kretschmann, et al., 85-99. Berlin: J.B. Metzler.
- Steinhoff, Torsten, und Katrin Lehnen. 2025. „Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor)“. *Leseräume* Bd. 12, Nr. 11: 1-14. doi: 10.13140/RG.2.2.23519.37286/1.
- Zao-Sanders, Marc. 2025. "How People Are Really Using Gen AI in 2025". *Hbr.org*, 9. April: <<https://hbr.org/2025/04/how-people-are-really-using-gen-ai-in-2025>> (03/2026).



## KI in der französischen Germanistik: Vorstellungen, Praktiken und Erwartungen

*Dominique Dias, Liubov Patrukhina*  
Sorbonne Université, Celiso,  
Université Toulouse – Jean Jaurès, CREG  
(<Dominique.Dias@sorbonne-universite.fr>;  
<liubov.patrukhina@univ-tlse2.fr>)

**Citation:** D. Dias, L. Patrukhina (2026) KI in der französischen Germanistik: Vorstellungen, Praktiken und Erwartungen. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 119-139. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17370>.

**Copyright:** © 2026 D. Dias, L. Patrukhina. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

### *Abstract*

French universities have started to introduce AI-related training programmes, primarily at master's level and in STEM subjects. However, there are currently no equivalent offerings in the humanities, particularly German Studies. This article examines emerging initiatives, such as workshops, task forces and communities of practice, which address the ethical and methodological implications of AI in the humanities. It presents the results of a qualitative survey of German Studies scholars in France, investigating their perceptions, applications, and expectations of AI. Based on these insights, the study lays the groundwork for future implementations that address specific needs and reflects on the specific institutional context of higher education in France.

*Keywords:* AI in Higher Education, German Studies, Language Teaching, Perceptions of AI, Survey

### *Einführung*

Die Hochschulen in Frankreich haben sich nun der Themen rund um KI angenommen. Die Universitäten beginnen vor allem auf Master-Ebene entsprechende Studiengänge zu entwickeln, die oft angewandt angelegt sind und sich der Nachfrage des Arbeitsmarkts anpassen. Derzeit bieten jedoch nur die Fakultäten des Fachbereichs Wissenschaft, Technologie und Gesundheit solche Studiengänge an. Das Projekt *CAP IA*, getragen von der *Université de Bordeaux*, kann als Paradebeispiel einer solchen aktiven Beteiligung der universitären Gemeinschaft an KI-bezogenen Bildungsprojekten an französischen Hochschulen angeführt werden. Diese Initiative zielt darauf ab, die Ausbildung in KI in der Region *Nouvelle Aquitaine* zu intensivieren, um den steigenden Bedarf der Unternehmen an Fachkräften im Bereich KI zu decken. Im Rahmen dieses Projekts werden neue Studiengänge auf

Master- und Doktoratsebene in technischen und naturwissenschaftlichen Fächern entwickelt, es wird darauf hingearbeitet, die Attraktivität dieser Studiengänge für Bachelor-Studierende zu erhöhen und die Verbindung zwischen Ausbildung und Industrie zu stärken. Durch innovative pädagogische Ansätze und Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern soll *CAP IA* somit die nächste Generation von KI-Expert:innen ausbilden. Im Gegensatz dazu existieren im Bereich der Geisteswissenschaften – und insbesondere in der Germanistik – bislang keine vergleichbaren strukturierten Studiengänge zum Thema KI. Dennoch lässt sich ein zunehmendes Interesse für die Thematik feststellen: In zahlreichen Fachbereichen entstehen derzeit vielfältige Initiativen, die den Dialog zwischen KI-Technologien und geisteswissenschaftlicher Forschung anstoßen. So werden etwa kurzfristige Weiterbildungsangebote, Workshops, Tagungen, Ringvorlesungen, interdisziplinäre Arbeitsgruppen sowie *communities of practice* ins Leben gerufen,<sup>1</sup> die sich mit den methodischen, ethischen und epistemologischen Herausforderungen des KI-Einsatzes in den Literatur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaften (Hamm 2024) auseinandersetzen. Auch wenn diese Initiativen momentan noch meistens projektbasiert oder experimentell angelegt sind, lässt sich daraus eine wachsende Dynamik ablesen, die mittelfristig auch in einer institutionellen Verankerung münden könnte.

Ziel dieses Beitrags ist es, eine Bestandsaufnahme zum Thema KI in der französischen Germanistik vorzulegen. Überlegungen zur KI kreisen dabei häufig um zwei Pole: Einerseits stehen philosophische Reflexionen über Chancen, Herausforderungen und mögliche Gefahren im Mittelpunkt, andererseits treten praktische Empfehlungen zur konkreten Implementierung in den Vordergrund – häufig sind beide Perspektiven miteinander verknüpft (Schneider 2024). Unser Ausgangspunkt ist die Annahme, dass der Umgang mit neuen Technologien wie KI wesentlich von den jeweiligen Vorstellungen geprägt ist. Vor diesem Hintergrund analysieren wir die bestehenden Initiativen im Bereich der Geisteswissenschaften im Hochschulkontext und berücksichtigen dabei die strukturellen und institutionellen Besonderheiten des nationalen Kontextes (Patrukhina und Diao-Klaeger 2024). Da es bislang kaum empirische Daten zur Wahrnehmung und zum Einsatz von KI in der französischen Germanistik gibt (Picard 2024a), haben wir eine qualitative Erhebung zu den vorherrschenden Einstellungen und Nutzungserfahrungen durchgeführt. Diese Untersuchung stellt einen ersten Schritt dar, worauf in einem nächsten Schritt konkrete und bedarfsorientierte Umsetzungsansätze aufbauen können.

Der Beitrag gliedert sich in zwei Teile. Zunächst wird der bestehende Forschungsstand beleuchtet, wobei sowohl die institutionellen Rahmenbedingungen für den KI-Einsatz an französischen Hochschulen (Kap. 1.1) als auch typische Repräsentationen (Kap. 1.2) sowie erste Erfahrungen aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen (Kap. 1.3) thematisiert werden. Anschließend stellt der zweite Teil die Ergebnisse einer qualitativen Erhebung zu Vorstellungen (Kap. 2.2), Praktiken (Kap. 2.3) und Erwartungen im Umgang mit KI (Kap. 2.4) unter französischen Germanist:innen vor und bildet die Grundlage für zukünftige Implementierungsschritte.

<sup>1</sup> Exemplarisch können hier für den französischen Kontext folgende Veranstaltungen erwähnt werden: eine Ringvorlesung von der Forschungsgruppe CREG (*Université Toulouse – Jean Jaurès* und *Université Paul-Valéry-Montpellier*) mit dem Titel *Transmissions créatrices à l'ère de l'IA*, die darauf abzielt, pädagogische, wissenschaftliche und verwaltungstechnische Aspekte von KI-Tools und deren Rolle in kreativen Prozessen zu erforschen und kritisch zu diskutieren; die interdisziplinäre Gruppe GANESHs an der *Université Jean Monnet-Saint-Étienne* zum Austausch über digitale Technologien und Praktiken im Bereich der Geisteswissenschaften; sowie kostenpflichtige Fortbildungsmodule zur Einführung in die generative KI mit Schwerpunkt Übersetzung, Redaktion und Post-Editing an der *Université Paris 8*.

## 1. Theorie und Forschungsstand

### 1.1 Rahmenbedingungen für die Regulierung der Nutzung von KI an Universitäten

Die Nutzung von KI im Bereich der Hochschulbildung wirft bedeutende ethische, soziale und berufliche Fragen auf. Wie Pecorari (2023) hervorhebt, werden insbesondere die Risiken des Plagiats, die Auswirkungen auf die didaktischen Praktiken und die mögliche Veränderung von akademischen Standards intensiv diskutiert. Diese Debatten finden in zahlreichen Ländern statt, da Hochschulen zunehmend mit der Herausforderung konfrontiert sind, den Einsatz von KI-Technologien angemessen zu regulieren und deren Bildungspotenzial verantwortungsbewusst zu nutzen. Gerade im Bereich des Sprachunterrichts wird das Potenzial von KI als besonders vielversprechend und gleichzeitig herausfordernd angesehen. Baskara und Mukarto (2023) betonen beispielsweise, dass die Auswirkungen von KI auf das Sprachenlernen im Hochschulbereich enorm sind und eine vertiefte wissenschaftliche Untersuchung rechtfertigen. Sie argumentieren, dass es entscheidend sei, sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen genau zu analysieren, um die Technologie bestmöglich zu nutzen. Darüber hinaus weisen die Autoren darauf hin, dass die ethischen und sozialen Implikationen der KI für den Sprachunterricht eingehend geprüft werden müssen. Insbesondere sollte erforscht werden, wie ChatGPT und ähnliche generative KI-Systeme die Rolle von Lehrenden und Lernenden beeinflussen und welche gesellschaftlichen Auswirkungen sich daraus ergeben könnten. Eine solche Analyse könne durch qualitative oder quantitative Methoden wie Umfragen, Interviews oder Fokusgruppen erfolgen (Baskara und Mukarto 2023, 354), um ein umfassendes Bild der Wahrnehmung und Nutzung von KI im Bildungsbereich zu gewinnen. Diese Diskussionen zeigen, dass generative KI nicht nur als technologische Innovation, sondern auch als gesellschaftlicher Faktor betrachtet werden muss. Dazu sind ihre langfristigen Folgen noch nicht vollständig abschätzbar. Eine kritische und differenzierte Forschung ist daher unerlässlich, um den verantwortungsvollen Umgang mit KI im Bildungssektor zu fördern.

Französische Universitäten stehen – wie Hochschulen in ganz Europa – vor der Herausforderung, den Einsatz von KI in der Lehre zu regeln. Die wichtigsten rechtlichen Vorgaben ergeben sich aus der EU-KI-Verordnung (dem sogenannten *AI Act*),<sup>2</sup> deren erste Maßnahmen im Februar 2025 in Kraft getreten sind. Die neuen verbindlichen Anforderungen an Hochschulen betreffen insbesondere Transparenz, Datenschutz und Sicherheitsanforderungen im Umgang mit KI-Technologien in Forschung, Lehre und Verwaltung. Hochschulen sind verpflichtet, interne Richtlinien zur Nutzung von KI zu entwickeln und ihre Mitarbeitenden entsprechend zu schulen.<sup>3</sup>

Das im Juni 2025 von Ministère de l'Éducation veröffentlichte Rahmendokument zur Nutzung von KI in der Bildung in Frankreich legt klare Richtlinien für den Einsatz von KI im Bildungswesen fest.<sup>4</sup> Die Nutzung von KI ist erlaubt, sofern sie die definierten Vorgaben einhält. Laut diesem Rahmendokument können KI-Technologien grundlegende Aspekte des Lernens verändern, darunter den Zugang zu Wissen, die Strukturierung von Unterricht, die Erstellung von Aufgaben und die Leistungsbewertung. Im Bildungsbereich werfe die KI-Nutzung insbesondere Fragen zur kognitiven Entwicklung und zur Förderung intellektueller und

<sup>2</sup> Quelle: <<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies>> (03/2026).

<sup>3</sup> Quelle: <<https://www.info.gouv.fr/actualite/les-enjeux-de-lia-a-luniversite>> (03/2026).

<sup>4</sup> Quelle: <<https://www.education.gouv.fr/cadre-d-usage-de-l-ia-en-education-450647>> (03/2026).

sozialer Fähigkeiten von Lernenden auf. Gleichzeitig seien ethische, rechtliche und umweltfreundliche Aspekte relevant: Risiken wie Verstärkung von Stereotypen und Diskriminierung, Fehlinterpretationen oder Halluzinationen, Datenschutzprobleme, hoher Energie- und Ressourcenverbrauch und Fragen zum Urheberrechtsschutz seien zu berücksichtigen. Diese Aspekte werden seit 2023 regelmäßig in der akademischen Welt diskutiert. Es stellt sich nämlich die Frage nach der Authentizität und wissenschaftlichen Validität von Dokumenten wie Artikeln, Abschlussarbeiten oder Lehrmaterialien – insbesondere dann, wenn deren Herkunft nicht mehr eindeutig nachvollziehbar ist. In einer zunehmend entmaterialisierten, asynchronen und ubiquitären Lernlandschaft werden diese Herausforderungen zur zentralen Bewährungsprobe für die Neudefinition akademischer Ethik (siehe Martinez 2024, 45).<sup>5</sup> Die digitale Entkoppelung von Quelle, Verantwortung und Kontext erschwert nicht nur die Bewertung wissenschaftlicher Arbeit, sondern stellt auch bewährte Qualitätsstandards vor grundlegende Herausforderungen.

In diesem Rahmendokument von Juni 2025 wird auch die Frage des Datenschutzes im Sinne der DSGVO thematisiert. Um die Datenweitergabe an Dritte zu vermeiden, dürfen Lehrende in Frankreich von den Studierenden nicht verlangen, dass sie öffentliche KI-Dienste nutzen, die eine persönliche Kontoerstellung erfordern. Zudem solle KI im Unterricht ausschließlich als Assistenz und nicht als Ersatz kognitiver Anstrengungen genutzt werden. Die automatische Generierung von Hausarbeiten durch KI, ohne aktive Nachbearbeitung durch die Lernenden und ohne explizite Genehmigung der Lehrenden, gelte als Betrug. Daher werden Lehrende dazu ermutigt, ihre Bewertungsmethoden anzupassen, den Schwerpunkt auf logisches Denken und Problemlösung zu legen und Lernende über die Grenzen und Risiken von KI-gestützten Aufgaben zu informieren.

### 1.2 Repräsentationen: zwischen Faszination und Furcht

KI ist zugleich faszinierend und beängstigend – zwei gegensätzliche Gefühle im kollektiven Imaginären, die oft durch Fiktion und Medienberichterstattung verstärkt werden. Wie Brauner *et al.* (2023) betonen, wird die öffentliche Wahrnehmung von KI häufig durch Science-Fiction-Figuren geprägt, die eine „starke KI“ verkörpern, wie Marvin aus *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy* (1978), Commander Data aus *Star Trek* (1966), der Terminator (1984) oder HAL 9000 aus *2001: A Space Odyssey* (1968). Diese Darstellungen aus der Popkultur haben eine gemeinsame philosophische Grundlage: Sie werfen wesentliche Fragen zur Verantwortung und Ethik von KI auf (Gunkel 2012, 2). Auch neuere Filme greifen diese Ambivalenz auf. In *Ex Machina* (2015) von Alex Garland wird die KI Ava als hochentwickelt, fast menschlich dargestellt, doch ihr wachsender Selbsterhaltungsinstinkt führt zu einer bedrohlichen Wendung. *Ich bin dein Mensch* (2021) von Maria Schrader hinterfragt mit dem KI-Roboter Tom die Grenzen zwischen menschlicher und künstlicher Emotion, während *La Bête* (2023) von Bertrand Bonello eine dystopische Zukunft zeichnet, in der KI zunehmend unkontrollierbar

<sup>5</sup> „Parmi [les problèmes que l'IA va poser au monde académique], au premier plan, celui de l'authenticité, de la scientificité de documents, articles ou thèses, ou encore de l'origine de contenus d'enseignements quand ils sont détachés de leur origine et d'un suivi institutionnel physique. [...] La dématérialisation des données et des circuits, l'asynchronie et l'ubiquité, seront le mur auquel va se heurter la définition d'une éthique académique“ (Martinez 2024, 45). „Unter [den Problemen, die KI der akademischen Welt bereiten wird], steht an erster Stelle das Problem der Authentizität und Wissenschaftlichkeit von Dokumenten, Artikeln oder Dissertationen, ebenso wie die Frage nach der Herkunft von Lehrinhalten, wenn sie von der Herkunft und einer physischen institutionellen Betreuung losgelöst sind. [...] Die Entmaterialisierung von Daten und Prozessen, die Asynchronität und Ubiquität werden die Mauer sein, an der die Definition einer akademischen Ethik scheitern wird“ (von uns übersetzt).

wird. Diese Beispiele zeigen, wie KI in der Popkultur oft als ambivalentes Konzept inszeniert wird: eine technologische Errungenschaft, die das Potenzial hat, das Leben zu bereichern, aber auch eine unheimliche Macht, die sich der Kontrolle entziehen kann.

Im Kontext der universitären Bildung, insbesondere im Bereich des Sprachunterrichts, sind die Lehrkräfte namentlich darüber besorgt, dass ihre Rolle durch KI ersetzt werden könnte. Diese Befürchtung kommt im aufschlussreichen Titel des Artikels von Las-Vergnas und Rio-Jouet (2023) deutlich zum Vorschein: *Kann eine KI einen Lehrer ersetzen?* Dieser Beitrag greift wiederkehrende Bedenken auf, darunter 1) die neuen Formen des Plagiats, die durch KI-generierte Texte ermöglicht werden, 2) das Fehlen von Quellen in den generierten Antworten und 3) die Problematik von Fehlern und Halluzinationen, die diese Technologien verbreiten können. Zudem erinnern Las-Vergnas und Rio-Jouet (2023) daran, dass eine der zentralen Herausforderungen bei der Validierung von KI-generierten Antworten in der fehlenden terminologischen Präzision liegt. Schließlich argumentieren die Autoren, dass KI-Systeme wahrscheinlichkeitsbasierte Antwortgeneratoren sind – sie liefern nicht explizit belegte Informationen, sondern eine Art konsensbasierte Denkweise, die durch statistische Mehrheiten geformt wird. Die eigentliche Herausforderung besteht nicht darin, dass man diesen Werkzeugen nicht mehr zumutet, als sie tatsächlich leisten können, sondern vielmehr darin, dass das aktuelle Fortbildungsangebot zum Umgang mit KI noch ausbaubedürftig ist. Anstatt KI als Ersatz für eigenes Denken zu sehen, sollte man sie eher als ein hilfreiches und fleißiges Werkzeug verstehen, das zur Wissensproduktion beiträgt, jedoch ohne das kritische Denken zu ersetzen.

Die anthropomorphe Wahrnehmung von KI ist auch ein viel diskutiertes Phänomen, das sowohl Faszination als auch Problemstellungen mit sich bringt. Péliissier (2020) zeigt, dass Imitation und Anthropomorphismus im Zentrum der konzeptionellen Analyse von KI stehen. Mit einer qualitativen Methode, basierend auf interaktionistischer Soziologie, untersucht er einen Chatbot-Korpus sowie Interviews mit Fachleuten. Seine Ergebnisse weisen auf eine ambivalente Anthropomorphisierung hin, insbesondere bei der Gesprächseröffnung, die die Frage nach der sozialen Natur von KI aufwirft. Aktuelle Studien im Bereich der Mensch-Maschine-Interaktion (Tisserand und Baldauf-Quiliatre 2024; Tisserand *et al.* 2024) befassen sich intensiv mit den dialogischen Dynamiken zwischen Nutzer:innen und humanoiden Robotern im öffentlichen Raum. Die Forschung zeigt, dass Interaktion ein kontextabhängiger, sequentiell strukturierter Prozess ist, bei dem Gesprächsteilnehmer:innen ihre Beiträge auf Basis sozialer Normen und Erwartungen ausrichten. Auch hinsichtlich der Anthropomorphisierung von KI-Systemen betonen Roussel und Ochoa (2025, §12) zudem, dass die grammatikalische Pronominalisierung von KI eine bedeutende Rolle spielt: Während das Englische durch die Verwendung von *it* als grammatikalische Proform für *artificial intelligence* die KI weniger menschenähnlich erscheinen lässt, tragen Sprachen wie Deutsch und Französisch zur Personifizierung von KI bei, indem sie weibliche Pronomen (*sie* bzw. *elle*) verwenden, um die Bezeichnung *Künstliche Intelligenz* bzw. *intelligence artificielle* wiederaufzunehmen. In allen Sprachen werden zudem KI-Systeme als Subjekt von Verben eingesetzt, die normalerweise ein belebtes Wesen voraussetzen. Diese sprachliche Praxis verstärkt den Eindruck einer denkenden und handelnden Entität. Auch Koleva (2024) greift die Problematik des anthropomorphen Verschiebungsprozesses auf. Die Eigenschaften generativer KI begünstigen ihre potenzielle Assimilation als quasi-menschliche Intelligenz, indem sie die Intensität der Wahrnehmung beeinflussen. Obwohl Menschen bewusst ist, dass sie mit einer nicht-menschlichen sprachfähigen Maschine interagieren, können die Nutzung natürlicher Sprache und der Einsatz höflicher, wohlwollender Formulierungen in KI-Antworten als menschliche Empathie interpretiert werden. Diese Dynamik zeigt, wie die sprachliche und interaktive Gestaltung von KI dazu beiträgt, ihre Wahrnehmung zu formen, wobei die Grenzen zwischen Technologie und Menschlichkeit zunehmend verschwimmen.

Wie Brauner *et al.* (2023) betonen, wird die öffentliche Wahrnehmung von KI entweder von Bewunderung für ihre Möglichkeiten oder von Unsicherheit und Angst angesichts ihrer oft als undurchsichtig und mysteriös empfundenen Natur bestimmt. Da ein tiefgehendes Verständnis dieser Wahrnehmungen, ihrer Anforderungen und Zuschreibungen entscheidend für eine verantwortungsbewusste Forschung und Innovation ist, gibt es zahlreiche Studien, die sich mit den gesellschaftlichen und individuellen Vorstellungen von KI befassen. Eine der umfassendsten Untersuchungen stammt von Brauner *et al.* (2023), die 122 Teilnehmende in Deutschland zu ihrer Wahrnehmung von 38 KI-bezogenen Aussagen in verschiedenen Kontexten (persönlich, wirtschaftlich, industriell, sozial, kulturell, gesundheitlich) befragten. Die Ergebnisse zeigen, dass Menschen mit geringerem Vertrauen in KI ihre möglichen Auswirkungen als positiver, aber weniger wahrscheinlich einschätzen. Sie sehen zwar bestimmte KI-Funktionen als wünschenswert, gehen aber davon aus, dass der tatsächliche Einfluss begrenzter sein wird. Dies verdeutlicht, dass KI für viele noch eine „Black Box“ ist – ihre Chancen und Risiken sind schwer abzuwägen, was zu verzerrten und irrationalen Kontrollüberzeugungen führen kann. Daher schlagen die Autor:innen Maßnahmen zur Förderung von KI-Kompetenz vor, um fundierte Entscheidungen zu ermöglichen. Eine breitere Perspektive bieten Kelley *et al.* (2021), die eine weltweite Umfrage mit 10 005 Teilnehmenden aus acht Ländern und sechs Kontinenten durchführten. Sie betonen, dass die öffentliche Meinung KI-bezogene Entwicklungen beeinflusst, darunter Produktakzeptanz, kommerzielle Innovationen, Forschungsförderung und Regulierung. Während frühere Studien auf westliche, englischsprachige Kontexte fokussiert waren, stützt sich die Untersuchung von Kelley *et al.* (2021) auf ein breiteres Spektrum von Sprachen und Kontinenten und identifiziert dabei vier zentrale Emotionen im Umgang mit KI: Begeisterung, Nützlichkeit, Besorgnis und Zukunftsdenken. Dabei wird KI weder als rein positiv noch als ausschließlich problematisch wahrgenommen – stattdessen herrschen widersprüchliche Emotionen in der öffentlichen Meinung vor. Eine noch aktuellere globale Perspektive liefert Seht (2024) mit einer Umfrage unter 10 000 Teilnehmenden aus zehn Ländern auf vier Kontinenten. Die Ergebnisse zeigen, dass genauso viele Menschen, die glauben, dass KI die Welt grundlegend verändern wird, auch der Ansicht sind, dass sie streng reguliert werden muss. Zudem betrachten viele KI primär als Werkzeug zur Problemlösung, wobei ihre Entwicklung eng mit den Erwartungen der Gesellschaft verbunden ist. Die Autorin hebt hervor, dass die öffentliche Wahrnehmung maßgeblich die Art und Weise beeinflusst, wie KI konzipiert, entwickelt und verbreitet wird. Diese Wahrnehmung kann wiederum politische Agenden, Forschungsinvestitionen und industrielle Praktiken prägen. Interessanterweise gibt es bislang kaum Studien zur Wahrnehmung von KI innerhalb der Universitätsgemeinschaft (außer vereinzelt internen Umfragen).<sup>6</sup> Doch da sich die öffentliche Meinung je nach Zielgruppe und Fachgebiet unterscheidet, wäre es wichtig, diese Forschungslücke zu schließen – auch wenn Umfragen zur Repräsentation einer

<sup>6</sup> Beispielsweise führte *Sorbonne Université* im März 2024 eine interne Umfrage durch, an der 128 Befragte teilnahmen, mit dem Ziel, die Meinungen und Bedenken der Universitätsgemeinschaft im Hinblick auf die KI-Nutzung zu erfassen. Es stellte sich zum einen heraus, dass die Teilnehmenden die generative KI als Bedrohung für die akademische und wissenschaftliche Integrität einstufen. Zum anderen befürchteten die Dozierenden und Forschenden eine Abschwächung von kognitiven, intellektuellen und kreativen Fähigkeiten Studierender. Als Reaktion auf diese Ergebnisse wurden an der Universität zwei Maßnahmen getroffen. Erstens wurden zwei Leitfäden zu bewährten Praktiken im Umgang mit generativer KI konzipiert – jeweils einer für Lehrende und einer für Studierende. Zweitens wurde ein hybrider Fortbildungspfad entwickelt, bestehend aus asynchronen Online-Modulen und einer abschließenden interaktiven Live-Sitzung. Beide Maßnahmen sollen langfristig zur Professionalisierung und Sensibilisierung der universitären Gemeinschaft im Umgang mit KI beitragen.

Gemeinschaft nur einen zeitlich begrenzten Moment widerspiegeln. Eine fundierte Untersuchung könnte jedoch wertvolle Einblicke in die spezifischen Einstellungen und potenziellen Herausforderungen im universitären Umfeld liefern.

### *1.3 Erfahrungsberichte aus den Geistes- und Sozialwissenschaften: der konkrete Einsatz von KI im Hochschulunterricht*

In den letzten Jahren haben Überlegungen zur Rolle der KI im Kontext des Hochschulunterrichts und des Sprachenlernens zunehmend an Bedeutung gewonnen. Zahlreiche Studien und Erfahrungsberichte beleuchten die Potenziale und die Grenzen dieser Technologie für die Lehre – insbesondere im Hochschulbereich, wo erste Pilotprojekte auf wachsendes Interesse stoßen. In einer systematischen Übersichtsarbeit von Crompton und Burke (2023) wurde der Einsatz von KI in der Hochschulbildung zwischen 2016 und 2022 umfassend untersucht. Auf Basis von 138 analysierten Studien zeigen die Autorinnen, dass die Publikationen insbesondere in den Jahren 2021 und 2022 rasant zunahmen. Diese Dynamik brachte neue Trends hervor: Während am Anfang die Forschung vor allem in den USA konzentriert war, übernahm China inzwischen die Führungsposition in Bezug auf die Publikationszahlen. Zudem ist bemerkenswert, dass mittlerweile Bildungswissenschaften die am stärksten vertretene Fachrichtung unter den Autor:innen darstellen. Inhaltlich liegt der Fokus bei über 70% der Beiträge auf Studierenden im Bachelor-Studium, wobei Sprachlernen das häufigste Themenfeld ist. Crompton und Burke (2023) identifizieren dazu fünf Hauptanwendungsbereiche für KI in der Hochschulbildung: Bewertung und Prüfung, Prognosen, KI-gestützte Assistenz, intelligente Tutorensysteme und Management von Lernprozessen. Die Synthese verweist zudem auf Forschungslücken und hebt das Potenzial neuer Tools für zukünftige Studien hervor.

Das Interesse an dem Thema KI in der Hochschulbildung hat seit 2023 unvermindert angehalten und zeigt weiterhin eine wachsende Dynamik. Wie Creely (2023) feststellt, eröffnen KI-gestützte Sprachlernwerkzeuge transformative Möglichkeiten für individualisiertes Lernen, interaktive Inhalte und adaptives Feedback. Diese Aspekte können die Sprachbeherrschung sowie die Entwicklung von *AI Literacy* deutlich fördern. Ein zentrales Versprechen besteht in der Fähigkeit generativer KI, Inhalte auf Lernende zuzuschneiden und in digitalen Lernumgebungen personalisierte Rückmeldungen zu liefern (Baidoo-Anu und Owusu Ansah 2023). Dabei wird der lineare, einheitliche Zugang traditioneller didaktischer Modelle zunehmend hinterfragt (Creely 2023, 2). Im Gegensatz dazu könnten KI-Systeme eine dynamische Anpassung des Curriculums basierend auf individuellen Lernmustern sowie unmittelbares Feedback ermöglichen. Ein weiterer zentraler Punkt ist laut Baidoo-Anu und Owusu Ansah (2023, 59) die Notwendigkeit, bestehende Prüfungsformen zu überdenken. Die schnelle technologische Entwicklung zwingt dazu, traditionelle Bewertungsmuster zu hinterfragen und neue, innovativere Formen der Leistungsbewertung zu entwickeln. Gleichzeitig werden auch kritische Perspektiven sichtbar. So wird die Genauigkeit und Authentizität der von KI produzierten Texte in Frage gestellt – insbesondere im Hinblick auf kulturelle Unterschiede, idiomatische Ausdrücke und sprachpragmatische Feinheiten. Eine zu starke Standardisierung des Sprachgebrauchs – etwa durch den Einfluss vorwiegend westlicher und englischer Trainingsdaten – könnte langfristig sprachliche Vielfalt und kulturelle Komplexität gefährden.

Trotz dieser Herausforderungen zeigen erste Rückmeldungen aus dem Hochschulkontext, dass das Interesse an Experimenten mit generativer KI in der Sprachlehre stetig wächst. Diese Entwicklungen laden dazu ein, über didaktische und ethische Leitlinien nachzudenken. An der *Aix-Marseille Université* wurde zwischen 2023 und 2025 eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe

ins Leben gerufen, die sich mit den Auswirkungen von KI auf die Lehr- und Forschungspraxis auseinandersetzt. Die Gruppe setzte sich aus Hochschullehrenden, hochschuldidaktischen Fachkräften, Ingenieur:innen für digitale Bildung sowie Vertretungen der Universitätsleitung zusammen und reflektierte über die Chancen und Herausforderungen, die KI in der akademischen Welt mit sich bringt. Im Rahmen regelmäßiger Sitzungen wurden vielfältige Einsatzmöglichkeiten von KI im Bildungsbereich diskutiert, konkrete Anwendungsbeispiele vorgestellt (für ein Beispiel aus der Germanistik siehe Picard 2024b) und unterschiedliche Perspektiven in Form von Erfahrungsberichten sowie Debatten dokumentiert. Ein weiterer zentraler Vorschlag der Arbeitsgruppe mündete in der Gründung des *Observatoire des usages de l'IA en formation*, kurz *ObsiaFormation*.<sup>7</sup> Diese Plattform soll als dauerhafte Struktur dienen, um Praktiken zu dokumentieren, Bedarfe zu identifizieren und die gemeinschaftliche Entwicklung eines reflektierten KI-Einsatzes in der Lehre zu fördern. Im Bereich DaF/DaZ wurde bereits untersucht, inwiefern KI-basierte Systeme wie ChatGPT die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten fördern und welche spezifischen sprachlichen Aktivitäten dabei im Vordergrund stehen (Şentürk 2023, 405). So kann die KI dazu beitragen, geeignete Impulse und Rückmeldungen zu generieren, die laufend in die Unterrichts- und Lernprozesse zurückwirken. In dieser Hinsicht eröffnet ChatGPT neue Perspektiven auf eine formative Lernkultur, in der Feedback nicht als einmaliges Ereignis, sondern als kontinuierlicher Begleiter (eine Art *writing tutor* im Sinne von Steinhoff 2025) verstanden wird. Gleichzeitig weist Şentürk (2023, 412) darauf hin, dass der aktuelle Forschungsstand noch lückenhaft ist. Um die tatsächlichen Auswirkungen von ChatGPT auf das sprachliche Lernen im DaF-/DaZ-Kontext valide zu erfassen, sind weiterführende empirische Studien notwendig. Ziel muss es sein, nicht nur Chancen und Grenzen aufzuzeigen, sondern auch differenzierte Kriterien für einen lernförderlichen Einsatz zu entwickeln.

Diese Überlegungen gewinnen zusätzlich an Relevanz, da Studierende zunehmend auf generative KI zurückgreifen – insbesondere beim Verfassen wissenschaftlicher Texte. Marion Grein (2025, 19) zeigt in ihrer Untersuchung zur Nutzung von KI in wissenschaftlichen Arbeiten im Masterstudiengang DaF/DaZ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, dass der Einsatz solcher Technologien längst fester Bestandteil akademischer Praxis ist. Viele Studierende nutzen bereits Tools wie ChatGPT zur Strukturierung, Formulierung oder Revision wissenschaftlicher Arbeiten (Garrel und Mayer 2023; Wulff, Häusler und McGury 2023 und 2025). Diese Entwicklung erfordert nicht nur digitale Kompetenzen, sondern auch eine bewusste didaktische Begleitung durch Lehrkräfte. Ein vielversprechender Ansatz stammt von Corinna Herrmann (2025), die im Rahmen einer Fallstudie mit Germanistikstudierenden an der Universität Ljubljana ein Workshop-Format entwickelte, das KI-gestütztes Schreiben gezielt in reflektierte Schreibprozesse einbettet. Zentral war dabei die kollektive Erarbeitung eines sogenannten Mega-Prompts, der – nach dem Feed-Forward-Modell von Hattie und Timperley (2007) – qualitativ hochwertiges Feedback auf Studierendentexte generiert und den Lernprozess nachhaltig unterstützt. Gleichzeitig betont Herrmann, dass KI-Feedback allein nicht ausreicht. Für eine fundierte wissenschaftliche Textkompetenz braucht es zusätzlich kritische Reflexionsfähigkeit, *AI Literacy* sowie menschliches Feedback im Dialog mit Peers und Lehrkräften (Herrmann 2025, 41). Autor:innen von Erfahrungsberichten betonen alle, dass langfristige Untersuchungen mit breiteren Stichproben notwendig sind, um abschätzen zu können, inwieweit sich diese Erkenntnisse auf andere Lehrkontexte – insbesondere innerhalb des DaF-/DaZ-Bereichs – übertragen lassen. Ein zentrales Problem beim Einsatz generativer KI als *writing tutor* im Bereich DaF-/

<sup>7</sup> Quelle: <<https://observatoire-ia-formation.univ-amu.fr/>> (03/2026).

DaZ besteht darin, kohärente und korrekte grammatikalische Erklärungen zu bekommen. Wie Roussel und Ochoa (2025) in ihrer Studie zeigen, neigt die KI beispielsweise dazu, verallgemeinerten Regeln zu folgen oder phraseologische Feinheiten zu ignorieren, was gerade im Bereich des Zweitspracherwerbs zu Missverständnissen oder falschen Lernerhypothesen führen kann. Zudem betonen die Autorinnen, dass Lernende häufig eine unkritische Haltung (siehe auch Baidoo-Anu und Owusu Ansah 2023) gegenüber den Vorschlägen der KI einnehmen, was die Notwendigkeit einer gezielten Förderung von *AI Literacy* unterstreicht.

## 2. *KI in der französischen Germanistik: eine Umfrage*

Die Allgegenwärtigkeit des Themas KI im universitären Diskurs sowie die damit verbundenen Befürchtungen und Erwartungen haben uns dazu veranlasst, eine Umfrage unter französischen Germanist:innen durchzuführen. Es hat sich dabei herausgestellt, dass die Wahrnehmung von KI stark von (sowohl positiven als auch negativen) Vorstellungen geprägt ist. Das Interesse der Kolleg:innen an KI scheint jedoch hauptsächlich von der Sorge getrieben zu sein, von der KI überholt oder gar ersetzt zu werden (vgl. Las Vergnas und Rio-Jouet 2023). Die Frage der Anpassung von Prüfungsmodalitäten kristallisiert diese Befürchtungen besonders deutlich. Gleichzeitig sehen die französischen Dozierenden und Forschenden ein, dass KI auch die Möglichkeit anbietet, mit neuen didaktischen Ansätzen zu experimentieren und innovative Lehrmethoden zu entwickeln. Im Folgenden wird auf die Einzelheiten dieser Umfrage eingegangen, indem Vorstellungen, pädagogische Praktiken und Erwartungen französischer Germanist:innen im Hinblick auf die KI diskutiert werden.

### 2.1 *Aufbau und Teilnehmer:innen*

Im Rahmen dieser Umfrage wurden rund 350 Germanist:innen aus dem Hochschulbereich per E-Mail kontaktiert und 147 Personen nahmen daran tatsächlich teil. Der Online-Fragebogen bestand aus vier Themenkomplexen, enthielt sowohl Multiple-Choice als auch offene Fragen und wurde für eine ca. 10-minütige Teilnahme konzipiert. Die Teilnahme erfolgte anonym und die gesammelten Daten ermöglichten es nicht, auf die Identität der Teilnehmenden zu schließen. Der erste Fragenkomplex befasste sich mit dem Profil der Befragten und insbesondere mit ihrer Lehrerfahrung und ihrem Fachgebiet innerhalb der Germanistik. Der zweite Fragenkomplex betraf die Vorstellungen der Befragten von KI und ihre Einstellung zu deren Verwendung. Der dritte Fragenkomplex zielte darauf ab, die aktuellen Unterrichtspraktiken und die Art und Weise zu untersuchen, wie KI die Methoden in Lehre und Forschung verändert. Der letzte Fragenkomplex fokussierte schließlich die Erwartungen und den Bedarf an Fortbildungen zu diesen neuen Werkzeugen.

Durch die Analyse der Daten zur Identität der Befragten kristallisierte sich das folgende Profil heraus: eine Kollegin (70,1% der Befragten sind Frauen), die seit mindestens 15 Jahren Deutsch bzw. Germanistik unterrichtet (70,1% der Befragten: 27,9% zwischen 15 und 25 Jahren, 42,2% sogar seit mehr als 25 Jahren), davon mindestens 10 Jahre im Hochschulbereich in Frankreich (76,2% der Befragten: 50,3% zwischen 10 und 25 Jahren, 25,9% seit mehr als 25 Jahren), und die momentan schon fest an einer französischen Universität angestellt ist (88,4% der Befragten). Die angehenden Lehrkräfte sind somit in unserer Umfrage nur sehr schwach vertreten (weniger als eine 10-jährige Erfahrung im Unterricht von DaF bzw. Germanistik haben nur 15% der Befragten und nur 11,6% haben eine befristete Stelle), was hauptsächlich mit der Methode der Datenerhebung zusammenhängt, da in öffentlich zugänglichen Verteilern hauptsächlich die Mailadressen fest angestellter Kolleg:innen verzeichnet sind.

Fachlich sind die meisten Befragten in den für Frankreich traditionellen Studiengängen im Fremdsprachenbereich angesiedelt: Germanistik / LLCER (*Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales*, 99 Personen von 147 Befragten) und Angewandte Fremdsprachen / LEA (*Langues Étrangères Appliquées*, 80 Personen von 147 Befragten), wobei manche in beiden Studienfächern gleichzeitig unterrichten.<sup>8</sup> Weitere Optionen, die ebenfalls mit den oben genannten Studienfächern kombinierbar waren, sind Deutsch-als-Fremdsprache-Kurse an Sprachzentren (*LANSAD – Langues pour spécialistes d'autres disciplines*, 28 Personen) und Deutsch-als-Fachsprache-Kurse (18 Personen) an technischen (Fach)hochschulen (*écoles d'ingénieurs*), Technischen Universitätsinstituten (*IUT – Instituts universitaires de technologie*), Nationalen Hochschulinstituten für Lehre und Bildung (*INSPÉ – Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation*), darunter auch Deutsch-als-Fremd-und-Fachsprache-Kurse in Vorbereitungsklassen auf (Fach)hochschulen (*CPGE – classes préparatoires aux grandes écoles*) und in internationalen Studiengängen (*Cursus franco-allemands en droit ou en économie-gestion, Relations Internationales, Parcours Études Franco-Allemandes, Études européennes et internationales*).

Die meisten Teilnehmenden unterrichten somit Kernfächer der Germanistik im französischen Sinne (Linguistik, Literatur, Geschichte und Landeskunde, Ideengeschichte: 125 Personen), gefolgt von Übersetzungskursen (97 Personen), Sprachkursen (82 Personen) und weiteren Kursen (17 Personen, darunter u. a. transversale Kurse, Sprachdidaktik, Methoden und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, Filmgeschichte, Digital Humanities, Berufskommunikation, Marketing, E-Commerce und interkulturelles Management).<sup>9</sup>

## 2.2 Vorstellungen über die KI

Als Einstieg in das Thema wurden die Teilnehmenden darum gebeten, die passendste Definition von KI zu wählen. Dabei gab es keine richtigen oder falschen Varianten, was eine Teilnehmerin sogar erkannte und explizit in Kommentaren vermerkte („Für mich sind alle 3 Definitionen gültig“<sup>10</sup>). Obwohl alle Begriffsbestimmungen stimmten, lag jeder davon jedoch jeweils ein neutraler, positiver oder negativer Unterton zugrunde:

- KI als Motor der Prozessautomatisierung (**neutral** konnotierte Definition, weil lediglich fachliche Merkmale in den Vordergrund gerückt werden): ‚KI ist ein Bereich der Informatik, der sich mit der Automatisierung von intelligentem Verhalten und maschinellem Lernen befasst‘ (44 Personen).
- KI als Motor der Prozessautomatisierung (**positiv** konnotierte Definition, weil hier Zeiteinsparung betont wird): ‚KI ist eine zeitsparende Möglichkeit, Lern-, Übersetzungs- und Bilderkennungsprozesse zu automatisieren‘ (42 Personen).
- KI als Nachahmung menschlicher Fähigkeiten durch die Maschine (**negativ** konnotierte Definition, weil KI hier als eine gefährliche Technologie präsentiert wird, welche die menschliche Intelligenz zu ersetzen droht): ‚KI ist eine Form der Intelligenz, die es Maschinen ermöglicht, menschliche Fähigkeiten wie Problemlösung, logisches Denken, Planung und Kreativität zu imitieren‘ (55 Personen).
- Die Befragten hatten auch die Möglichkeit, ihre eigene Definition zu formulieren, was einige tatsächlich gemacht haben, ohne eine der oben genannten Varianten zu wählen (6 Personen).<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Zum französischen Hochschulsystem und zur dazu gehörigen Terminologie s. Patrukhina und Diao-Klaeger (2024, 759-63).

<sup>9</sup> Bei dieser Frage war es wiederum möglich, mehrere Optionen gleichzeitig zu wählen.

<sup>10</sup> „Pour moi, toutes les 3 définitions sont valables“.

<sup>11</sup> Insgesamt lieferten elf Personen einen Kommentar zu dieser Frage (s. unten im Fließtext), dabei waren es jedoch nur sechs, die eine alternative Definition vorschlugen, ohne eine der drei angebotenen Varianten zu wählen.

Die Verteilung der Antworten fiel ziemlich ausgewogen aus (neutral: 29,9%, positiv: 28,6%, negativ: 37,4%, eigene Variante: 4,1%), wobei ein gutes Drittel der Befragten sich doch für die negative Definition entschied. Eine klare Mehrheit der Befragten (67,3% bzw. 99 Personen von 147 Befragten) war somit eher neutral oder leicht negativ gegenüber der KI gestimmt. Diese Ergebnisse korrelieren mit den Befürchtungen der Befragten, dass KI insgesamt eine Gefahr für den Deutschunterricht und die germanistischen Fächer in Frankreich darstellen könnte, da 62,6% (92 Personen von 147 Befragten)<sup>12</sup> der Teilnehmenden KI als *äußerst* oder *ein bisschen* gefährlich einstufen.

Gleichzeitig zeichnete sich jedoch überraschenderweise eine Gegenteilstendenz in der Einstellung der Befragten gegenüber der KI ab, weil eine überwältigende Mehrheit (89%)<sup>13</sup> davon überzeugt war, dass KI für die Lehrkräfte nützlich sein könnte, und eine klare Mehrheit (76,6%)<sup>14</sup> der Meinung war, dass ihre Nutzung ebenfalls für Germanistikstudierende vorteilhaft sein könnte. Ein genauer Blick in die Daten ermöglicht es, eine feinere Korrelation herzustellen. Die 34 Personen, die KI als *äußerst gefährlich* für die Germanistik einstufen, gaben gleichzeitig mehrheitlich an, dass ihre Nutzung *äußerst* oder *ein bisschen* vorteilhaft sowohl für Lehrkräfte (79,4%) als auch für Studierende (50%) sein könnte. Bei den 58 Personen, die KI als *ein bisschen gefährlich* für die Germanistik einstufen, fielen die Werte gleichermaßen aus: Eine noch klarere Mehrheit wählte *äußerst* oder *ein bisschen* bei der Frage nach der Vorteilhaftigkeit der KI-Nutzung für Lehrkräfte (88%) und für Studierende (75,9%). Wie bei Brauner *et al.* (2023) schätzen folglich auch in unserer Umfrage Menschen mit einem geringeren Vertrauen in KI ihre möglichen Auswirkungen ziemlich positiv ein.

Bei einer genaueren Betrachtung der Kommentare zu diesem Teil *Vorstellungen über die KI* lassen sich bei den Antworten auf die erste Frage folgende Tendenzen feststellen:

1. Bei den sechs Personen, die lediglich ihre eigene Definition vorgeschlagen haben, schien vor allem ein für sie wichtiger Aspekt zu fehlen. Darunter fielen z. B. die Stichwörter wie *Generierung von Inhalten*, *Synthese*, *Statistik und Wahrscheinlichkeit* oder *Problemlösung*, welche einer der Teilnehmenden noch genauer beschrieb: „[KI ist] [e]ine computergestützte Möglichkeit, ausgehend von bereits vorhandenem Wissen oder einer bereits vorhandenen Informationsmenge eine Synthese von Inhalten zu erstellen, welche die Lösung bestimmter Probleme ermöglicht. Einige Aspekte der vorgeschlagenen Definitionen scheinen mir zutreffend, aber keine in ihrer Gesamtheit.“<sup>15</sup> Andere schienen im Gegenteil nicht ganz mit den vorgeschlagenen Definitionen zufrieden zu sein, weil ein Begriff ihnen unpassend erschien („[Ich würde die dritte Definition wählen, aber ich würde] Kreativität auslassen“)<sup>16</sup> oder anders als erwünscht formuliert war („[KI ist eine] Möglichkeit, die Recherche zu einem bestimmten Thema und die Formulierung von Zusammenfassungen zu einfachen

<sup>12</sup> 34 Personen (23,1%) wählten *äußerst* (gefährlich), 58 Personen (39,5%) waren für *ein bisschen*, wohingegen 36 Personen (24,5%) mit *nicht wirklich* und 19 Personen (12,9%) mit *überhaupt nicht* antworteten.

<sup>13</sup> Diese Frage haben 146 Befragte beantwortet: jeweils 65 Personen (44,5%) wählten *äußerst* oder *ein bisschen* (*nützlich*), wohingegen 15 Personen (10,3%) mit *nicht wirklich* und nur 1 Person (0,7%) mit *überhaupt nicht* antworteten.

<sup>14</sup> Diese Frage haben 145 Befragte beantwortet: 53 Personen (36,6%) wählten *äußerst* (*nützlich*), 58 Personen (40%) waren für *ein bisschen*, wohingegen 32 Personen (22%) mit *nicht wirklich* und nur 2 Personen (1,4%) mit *überhaupt nicht* antworteten.

<sup>15</sup> „[LIA est] [u]ne possibilité informatique de produire, à partir d'un savoir préexistant ou d'une quantité d'information préexistante, de produire une synthèse de contenus permettant la résolution de certains problèmes. Un certain nombre d'aspects des définitions proposées me semblent justes, mais aucune dans sa totalité“.

<sup>16</sup> „[troisième], mais je ne mettrai pas créativité“.

- Aufgaben zu automatisieren. Vorteil: Zeitersparnis [wie bei der zweiten Definition]“).<sup>17</sup> Eine weitere Teilnehmerin verwies schließlich sogar auf eine Buchreferenz.
2. Die weiteren fünf Personen, die einen Kommentar zusätzlich zu einer der vorgeschlagenen Varianten abgegeben haben, wollten vor allem weitere Charakteristika hervorheben, wie z. B. der gigantische Umfang der zur Verfügung stehenden Datenmenge. Drei davon stimmten für eine neutrale Definition und je eine Person für die zwei weiteren.

Der Fragenkomplex zur Einstellung der Befragten gegenüber der KI rief noch mehr Resonanz hervor, da 44 Personen zusätzliche Bemerkungen dazu anfügten. Es schien uns interessant, diese Kommentare mit der Meinung der Befragten zur Vorteilhaftigkeit von KI für Studierende in Verbindung zu bringen, weil diese Werte weniger einheitlich ausfielen als bei der Frage zur Nützlichkeit von KI für Lehrkräfte (s. oben).

- a) 6 Kommentare von 34 Befragten, die KI als *überhaupt nicht* (2 Personen) oder *nicht wirklich* (32 Personen) nützlich für Studierende einstufen.

Die Bemerkungen der Befragten spiegeln einerseits emotionale Reaktionen der Ablehnung („[KI ist] [e]ine Illusion und eine mächtige Lobby“ und „KI stellt eine Gefahr für die Vermittlung zahlreicher Fächer dar, nicht nur für die Germanistik“)<sup>18</sup> oder der Skepsis wider („KI ermöglicht es, Prozesse zu beschleunigen, deren relative ‚Langsamkeit‘ bisher ein Garant für ein tiefgreifendes Lernen war“).<sup>19</sup> Andererseits enthalten sie auch konstruktive Vorschläge zur bewussten KI-Nutzung im Unterricht, die sich insbesondere auf die Übersetzungskurse beziehen. Die Teilnehmenden schätzten ein, dass KI es „den Studierenden ermöglichen kann, sich die Übersetzung anders anzueignen“,<sup>20</sup> dies jedoch nur unter bestimmten Bedingungen. Der potenzielle Nutzen von KI für Studierende ist somit nur dann vorhanden, wenn diese bereits „über fundierte Kenntnisse im selbstständigen Arbeiten (ohne KI-Nutzung) verfügen und in der Lage sind, die Vorschläge der KI zu bewerten, zu korrigieren und zu verbessern“.<sup>21</sup> Oder noch präziser ausgedrückt: „[...] wenn die entsprechenden Kompetenzen bereits erworben wurden: Für die Nachbearbeitung muss man beispielsweise den Ausgangstext verstehen, selbst übersetzen können, in der Zielsprache schreiben können, die Terminologie und die Sprachregister beherrschen usw. Der Einsatz von KI ersetzt also nicht das Erlernen der Grundlagen [der Übersetzung]“.<sup>22</sup> In Einklang mit der EU-KI-Verordnung (*AI Act*) stehend, sprechen außerdem mehrere Kommentare die Notwendigkeit einer Fortbildung zur KI an: Die Studierenden müssen lernen, damit richtig umzugehen – dies wäre *conditio sine qua non* für deren erfolgreichen Einsatz in der universitären Bildung.

<sup>17</sup> „[LIA est une] possibilité d’automatiser les recherches sur un sujet précis et la formulation de résumés sur des tâches simples --> avantage: gain de temps [comme dans la définition deux]“.

<sup>18</sup> „[LIA est] [u]ne illusion et un immense lobby“; „LIA représente un danger pour l’enseignement d’un grand nombre de matières, pas seulement des études germaniques“.

<sup>19</sup> „LIA permet d’accélérer des processus dont la ‘lenteur’ relative était jusqu’ici le gage d’un apprentissage profond“.

<sup>20</sup> „[LIA peut] permettre aux étudiant-e-s d’apprendre la traduction autrement“.

<sup>21</sup> „[LIA peut être tout à fait utile, à condition que] les méthodes de travail autonome (sans IA) soient bien installées chez les étudiant-es et qu’iels soient en mesure d’évaluer, de rectifier et d’améliorer les propositions de l’IA“.

<sup>22</sup> „[Cependant celle-ci ne peut être bénéfique que] si les compétences sont déjà acquises: la post-édition par exemple nécessite de comprendre le texte source, de savoir traduire soi-même, rédiger dans la langue cible, maîtriser la terminologie, les registres etc. L’usage de l’IA ne dispense donc pas des apprentissages fondamentaux“.

- b) 13 Kommentare von 58 Befragten, die KI als *ein bisschen* nützlich für Studierende einstufen.

Auch die Teilnehmenden dieser Gruppe betonen vor allem die Notwendigkeit von Weiterbildungen zum Einsatz von KI, da die Studierenden sie nur unter dieser Bedingung richtig und vorteilhaft anwenden können („Es geht darum, den Umgang mit KI zu erlernen, indem man ihre Stärken und Schwächen kennt und dabei eine kritische Distanz wahrt“).<sup>23</sup> Da KI, laut Kommentaren, lediglich als ein Werkzeug verstanden wird, müssen die Studierenden sie sinnvoll einsetzen können und nicht glauben, dass es das traditionelle Sprachenlernen vollständig ersetzen kann, dessen Legitimität übrigens durch die Einführung von KI geschwächt werden könnte. Laut den Befragten bestehen die Gefahren der Nutzung von KI durch Studierende insbesondere darin, dass diese sich ihr ohne jegliche Kritik nähern („Derzeit zeigen sie einen erschreckenden Mangel an kritischem Denken in Bezug auf die mit Hilfe von KI gefundenen Informationen“)<sup>24</sup> und in ihrem Bestreben, Zeit zu sparen, nicht mehr die für das Erlernen einer Sprache notwendigen Schritte durchlaufen. Die Änderung der Bewertungsmethoden (vor allem die Einführung von Klausuren anstelle von Hausaufgaben) könnte langfristig auch zu einem Verlust an Autonomie und Originalität der akademischen Arbeiten führen.

Um dem entgegenzuwirken, schlagen die Teilnehmenden unserer Umfrage vor, die KI-Nutzung von Studierenden beratend zu begleiten oder sogar erst ab einem bestimmten Sprachniveau (Mittelstufe oder Fortgeschrittene) oder Studienniveau (Master) einzuführen. Es sollte auch über die Verbindung zwischen dem Erwerb von Grundkenntnissen und dem Einsatz von KI nachgedacht werden<sup>25</sup> damit der traditionelle Spracherwerb nicht dadurch entwertet wird, dass „die Sprachfähigkeiten an die Maschine delegiert werden, man sich zu sehr von ihr abhängig macht, obwohl sie (wie Menschen) Fehler macht und zweifellos zu einer Art Vereinheitlichung führen wird“.<sup>26</sup>

- c) 24 Kommentare von Befragten, die KI als *äußerst* nützlich für Studierende einstufen (53 Personen).

Die dritte Gruppe ist die auskunftsfreudigste, die erfahrenste und die am positivsten gestimmte; außerdem spürt man bei den Teilnehmenden den Bedarf, ihre Kenntnisse bzw. Erfahrungen zur KI zu teilen. Neben den üblichen Begriffen im Hinblick auf KI – *richtig anwenden (bien utiliser)*, *Hilfsmittel (utilitaire)*, *reflektierter, kritischer Gebrauch (usage réfléchi, critique)* – zeichnen sich auch neue Tendenzen ab. So nuancieren die Befragten die Gefahren von KI (ohne sie auszublenden) und betonen eher ihre Potenziale, führen aktuelle Praxisbeispiele an, geben didaktische Empfehlungen zur KI-Nutzung und beschreiben langfristige Perspektiven ihres Einsatzes im Unterricht.

Bei der Beschreibung der Gefahren werden die folgenden zwei Punkte hervorgehoben: der Missbrauch von KI durch Studierende (unreflektiertes Copy and Paste, betrügerische Praktiken bei Präsentationen oder Hausarbeiten) sowie deren Verführung zur Abgabe un-

<sup>23</sup> „Il s’agit d’apprendre à utiliser l’IA en en connaissant les forces et les faiblesses, en conservant une distance critique“.

<sup>24</sup> „À l’heure actuelle, ils font preuve d’une absence d’esprit critique effrayante quant aux informations trouvées grâce à l’IA“.

<sup>25</sup> „[...] une réflexion sur l’articulation entre le recours à l’IA et l’acquisition d’une autonomie linguistique personnelle“.

<sup>26</sup> „Cela impliquera de déléguer les capacités linguistiques à la machine, de s’en rendre trop dépendant, alors qu’elle fera des erreurs (comme les humains), et qu’elle ira sans doute vers une sorte d’uniformisation“.

kritischer KI-Ergebnisse statt der Ergebnisse eigener Denk- und Sprachkompetenz. Darüber hinaus erwähnen die Befragten das Problem der Plagiatserkennung („Es reichen schon ein paar geänderte Konstruktionen und Vokabeln, damit der ‚Beweis‘ für Betrug schwer zu erbringen wäre“)<sup>27</sup> und – überraschenderweise – das Risiko, dass KI auch in der Germanistik zum Vorwand für Personalabbau werden könnte. Gleichzeitig weisen die Teilnehmenden auf die Potenziale von KI hin und ermutigen sogar dazu, „[KI] [s]chnell in den Unterricht [zu] integrieren, um kritisches Denken zu entwickeln“,<sup>28</sup> denn „[w]ie in allen anderen Disziplinen wird die KI auch [in der Germanistik] neue pädagogische Möglichkeiten eröffnen“.<sup>29</sup> Dabei deuten die Befragten z. B. darauf hin, dass Generierung von Übungen (Vokabellisten, Quizfragen, Textaufgaben) die Unterrichtsvorbereitung und personalisiertes Lernen erheblich erleichtert („KI-Tools, die als pädagogischer Mentor in Lernprozessen fungieren“)<sup>30</sup> und dass KI-Tools die Suche nach Informationen beschleunigen – man müsste diese Tools nur richtig zu gebrauchen wissen. Dazu besteht man auch in dieser Gruppe auf frühzeitigen, verpflichtenden Weiterbildungsmodulen für Studierende: „Um relevant und umfassend zu sein, muss eine Ausbildung in jedem Wissensbereich den Einsatz von KI-Tools integrieren. Es ist wünschenswert, die Studierenden dazu zu bringen, 1) die Funktionsweise dieser Tools zu verstehen und 2) ihre Stärken und Schwächen zu erkennen“.<sup>31</sup>

Die befragten Kolleg:innen formulieren ebenfalls einige didaktische Überlegungen bzw. Empfehlungen. Sie weisen zum einen darauf hin, dass Dozierende selbst KI-Tools souverän beherrschen müssen, um Output überprüfen und gezielt einsetzen zu können. Zum anderen betonen sie, dass man Prüfungsformate und Bewertungskriterien überdenken soll, um stärker auf individuelle Reflexion, mündliche Prüfungen oder kreative Aufgaben zu setzen („Ich sage also den Studierenden ganz offen: Ich habe bereits einen Kommentar von ChatGPT, das reicht nicht aus, ich kenne die Übersetzung von DeepL, also schlagen Sie mir etwas anderes vor usw.“).<sup>32</sup> Schließlich heben die Befragten hervor, dass man durch eine bewusste und gezielte Anwendung von Übersetzungshilfen (DeepL, ChatGPT) und Post-Editing den Germanistik-Studierenden Übersetzungstechniken effizient beibringen könnte („Die Nachbearbeitung von Übersetzungen lässt Übersetzungstechniken durchblicken und solche Übungen sind manchmal schwieriger als die Übersetzung selbst“).<sup>33</sup>

Es zeichnen sich gleichzeitig interessante Parallelen ab, da KI in das Gesamtbild des pädagogischen Fortschritts eingeordnet wird: „Es handelt sich [dabei] um ein neues Werkzeug, so wie es seinerzeit die Wörterbücher waren. Nur kann dieses Werkzeug viel mehr als seine Vorgänger: Es kann mit der menschlichen Intelligenz konkurrieren. Das ist eine schöne Herausforderung. Man muss sich dieser Herausforderung stellen, anstatt sie abzulehnen und zu vernebeln“.<sup>34</sup> Manche Teilnehmenden sehen ihre Disziplin sogar als Vorreiter im KI-Bereich:

<sup>27</sup> „il suffit de quelques constructions modifiées et de vocabulaire pour que la ‘preuve’ de triche soit difficile à amener“.

<sup>28</sup> „À intégrer rapidement dans les enseignements pour développer un esprit critique“.

<sup>29</sup> „Comme pour toutes les autres disciplines, l’IA va ouvrir d’autres modalités pédagogiques“.

<sup>30</sup> „[...] outils IA qui font office de tuteur pédagogique dans les processus d’apprentissage“.

<sup>31</sup> „Pour être pertinente et complète, une formation dans n’importe quel domaine du savoir doit intégrer l’utilisation des outils IA. Il est souhaitable d’amener les étudiants à 1) comprendre le fonctionnement de ces outils et 2) percevoir leurs forces et leurs faiblesses“.

<sup>32</sup> „Aussi, j’annonce la couleur aux étudiants: je dispose déjà d’un commentaire de ChatGPT, c’est insuffisant, je connais la traduction de DeepL, aussi proposez-moi autre chose etc.“.

<sup>33</sup> „[...] il est possible de déduire des techniques de traduction à partir d’exercices de post-édition dont la difficulté est parfois supérieure à celle que représente la traduction elle-même“.

<sup>34</sup> „Il s’agit [dans le cas de l’IA] d’un nouvel outil comme le furent les dictionnaires en leur temps. Seulement

„Die Germanistik kann und muss sich als KI-,Fachdisziplin' positionieren (ermöglicht die Beherrschung grundlegender philologischer Kompetenzen)“.<sup>35</sup>

- d) 1 Kommentar von einem Teilnehmer, der keine Antwort zur Nützlichkeit von KI für Studierende abgab.

Der Teilnehmer lieferte lediglich seine Beobachtung dazu, dass „Übersetzungskurse sich durch die Nutzung von automatischen Übersetzern und dem dadurch entstehenden Druck grundsätzlich verändert haben und dass Studierende sich zu sehr auf diese Hilfsmittel verlassen und weniger lernen als früher“.<sup>36</sup>

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass KI, laut den Teilnehmenden unserer Umfrage, ein gewisses Potenzial für Lehre und Lernen eröffnet, verlangt jedoch bewusste Integration, methodische Schulung und ein Höchstmaß an Reflexion, um als Bereicherung statt als Risiko zu wirken. Alle Teilnehmenden sind sich einig, dass „KI für alle Studierenden von Vorteil sein kann – vorausgesetzt, sie wird im Unterricht auf durchdachte Weise vermittelt/eingesetzt“.<sup>37</sup> Dabei lässt sich eine gewisse Korrelation erkennen: Je positiver die Dozierenden die Vorteilhaftigkeit der KI-Nutzung für Studierende bewerten, desto pragmatischer gehen sie damit um und betonen deren pädagogische Potenziale, ohne jedoch deren Gefahren auszublenden.

### 2.3 KI-Nutzung im Unterricht

Da die Teilnehmenden im ersten Teil der Umfrage ziemlich ausführlich über die potenziellen Gefahren und Einsatzmöglichkeiten von KI berichteten, hätte man erwarten können, dass viele schon einige aussagekräftige Erfahrungen damit gemacht haben. Dies war auch tatsächlich der Fall, da circa 42 bis 52% der Teilnehmenden angaben, KI-Tools entweder bei der Kursvorbereitung<sup>38</sup> oder im Unterricht selbst<sup>39</sup> eingesetzt zu haben. Dabei griff man häufiger auf KI-Tools zu, um den Kurs vorzubereiten, als deren Einsatz tatsächlich im Kurs auszuprobieren. Im Bereich der Forschung erklärten im Gegenteil 54,4% der Teilnehmenden, nie KI-Tools für diese Zwecke benutzt zu haben,<sup>40</sup> was eventuell damit zusammenhängt, dass der Einsatz für Forschungszwecke in der Universitätsgemeinschaft generell noch schlecht angesehen wird. Überraschenderweise behaupteten jedoch lediglich knapp 24% der Befragten,

cet outil peut faire bien plus que les précédents: rivaliser avec l'intelligence humaine. C'est un beau défi à relever. Il faut savoir être à la hauteur de cet enjeu au lieu de rejeter et de diaboliser“.

<sup>35</sup> „[La] germanistique peut et doit se positionner comme discipline 'experte' des IAs (permet de maîtriser des compétences philologiques essentielles)“.

<sup>36</sup> „[Je constate seulement que] les cours de thème et de version sont transformés par la pression exercée par l'utilisation des traducteurs automatiques et que les étudiants se reposent trop sur ces moyens et apprennent moins qu'avant“.

<sup>37</sup> „LIA peut être bénéfique à tout:e étudiant:e – à condition d'être enseignée /utilisée dans l'enseignement de manière réfléchi“.

<sup>38</sup> Auf die Frage *Verwenden Sie KI zur Vorbereitung Ihrer Kurse?* antworteten insgesamt 142 Personen, davon 36,6% mit *nie* (52 Personen), 40,8% mit *das ist mir schon passiert* (58 Personen), 10,6% mit *noch nicht, aber ich überlege es mir* (15 Personen) und 12% mit *häufig* (17 Personen).

<sup>39</sup> Auf die Frage: *Verwenden Sie KI im Unterricht?* antworteten insgesamt 142 Personen, davon 45,3% mit *nie* (63 Personen), 38,1% mit *das ist mir schon passiert* (53 Personen), 12,9% mit *noch nicht, aber ich überlege es mir* (18 Personen) und 3,6% mit *häufig* (5 Personen).

<sup>40</sup> Auf die Frage *Haben Sie KI bereits im Rahmen Ihrer Forschungsaktivitäten eingesetzt?* antworteten wiederum insgesamt 147 Personen, davon 54,4% mit *nie* (80 Personen), 29,3% mit *das ist mir schon passiert* (43 Personen), 12,2% mit *noch nicht, aber ich überlege es mir* (18 Personen) und 4,1% mit *häufig* (6 Personen).

dass KI ihre Arbeitsweise verändert hätte.<sup>41</sup> Dies könnte bedeuten, dass auch diejenigen, die KI bei der Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts einsetzen, dies nur am Rande taten, so dass ihre Unterrichtspraktiken davon nicht grundsätzlich betroffen waren. Schließlich sei es noch interessant zu erwähnen, dass die Teilnehmenden die Auswirkungen von KI-Nutzung durch Studierende eher als negativ einstufen. Es zeigte sich nämlich, dass die befragten Dozierenden mehrheitlich der Meinung seien, Studierende hätten nun mehr Schwierigkeiten sowohl beim Verfassen von Texten und beim Übersetzen (35,1% bzw. 71 Antworten<sup>42</sup>) als auch beim Lesen und Recherchieren (26,7% bzw. 54 Antworten). Nur wenige Teilnehmende schätzten, dass Studierende dadurch selbständiger geworden seien (5% bzw. 10 Antworten) oder die Möglichkeit hätten, ihre Kompetenzen im Hörverstehen und mündlichen Ausdruck zu verbessern (8,9% bzw. 18 Antworten).

Betrachtet man nun etwas detaillierter die Nutzung von KI im Unterricht, stellt man fest, dass hauptsächlich Übersetzungskurse betroffen sind. Die KI-Tools ermöglichen es z. B., die Studierenden anhand von Ergebnissen, die mit KI erzielt wurden, in die vergleichende Übersetzung oder den übersetzungswissenschaftlichen Kommentar einzuführen (44,5% bzw. 69 Antworten<sup>43</sup>). Die Kolleg:innen achten auch mehrheitlich darauf, eine kritische Herangehensweise an die Nutzung von KI zu vermitteln und methodische Kompetenzen an die Studierenden weiterzugeben, um den Einsatz von KI zu regulieren (35,5% bzw. 55 Antworten), wie es eine Teilnehmende formuliert: „Ich erkläre den Studierenden, dass sie persönliche Kompetenzen erwerben müssen, die ihnen zu einer wahren Selbstständigkeit verhelfen würden“.<sup>44</sup> Es stellte sich ebenfalls heraus, dass nur eine geringe Minderheit der Befragten KI zur Erstellung von audiovisuellen Lehrmaterialien (6,5% bzw. 10 Antworten) oder zur Förderung mündlicher oder schriftlicher Kompetenzen der Studierenden (8,4% bzw. 13 Antworten) einsetzt. Einige Teilnehmende kreuzten außerdem die Option *andere Variante* an (5,2% bzw. 8 Antworten) und schlugen weitere Einsatzmöglichkeiten von KI im Unterricht oder bei dessen Vorbereitung vor wie „Vokabeln lernen und Wortfelder definieren“, „den erworbenen Wortschatz wiederverwenden“<sup>45</sup> „[auf die] Ideen zur Aufteilung von Semesterkursen in Sequenzen [kommen]“<sup>46</sup> oder einfach „Übungen vorbereiten, mein Französisch korrigieren“.<sup>47</sup>

Auch wenn 76% der Befragten angaben, ihre Arbeitsweise nicht signifikant verändert zu haben (s. oben), zeigte sich in der Umfrage, dass die Art und Weise der Bewertung der Studierenden sich bereits geändert hat (nur 7,4% bzw. 21 Antworten<sup>48</sup> lehnen mit *nein, nicht grundsätzlich* diese Tatsache ab).<sup>49</sup> Nur sehr wenige Befragte (3,5% bzw. 10 Antworten) nutzt

<sup>41</sup> Die Frage, ob die Entwicklung der KI ihre Arbeitsweise veränderte, beantworteten die 142 Befragten folgendermaßen: *äußerst* (34 Personen bzw. 23,9%), *ein bisschen* (72 Personen, bzw. 51%), *nicht wirklich* (26 Personen bzw. 18,3%), *überhaupt nicht* (10 Personen bzw. 7%).

<sup>42</sup> Da es bei dieser Frage möglich war, mehrere Optionen anzukreuzen, entsprechen die absoluten Zahlen nicht den einzelnen Personen, sondern den abgegebenen Antworten, deren Gesamtanzahl (202) als Basis für das Durchrechnen von Prozentzahlen dient.

<sup>43</sup> Ebenso. Die Gesamtzahl der abgegebenen Antworten (155) dient als Basis für das Durchrechnen von Prozentzahlen.

<sup>44</sup> „J’explique aux étudiants la nécessité d’acquérir des compétences personnelles leur donnant une réelle autonomie“.

<sup>45</sup> „Apprentissage du vocabulaire et définition de champs lexicaux : réinvestir le vocabulaire acquis“.

<sup>46</sup> „[Saisir des] [i]dées de découpage de cours semestriels en séquences“.

<sup>47</sup> „préparer des exercices, corriger mon français“.

<sup>48</sup> Da es auch bei dieser Frage möglich war, mehrere Optionen anzukreuzen, entsprechen die absoluten Zahlen wiederum nicht den einzelnen Personen, sondern den abgegebenen Antworten, deren Gesamtanzahl (284) als Basis für das Durchrechnen von Prozentzahlen dient.

<sup>49</sup> Dabei präzisiert eine der betroffenen Teilnehmenden, dass ihre Bewertungspraktiken sich deshalb nicht grundlegend verändert haben, weil sie bereits zuvor auf diese ‚neue‘ Weise vorgegangen sei.

KI zur Konzeption von Bewertungen oder als Hilfe bei der Korrektur. Ansonsten betreffen die Änderungen hauptsächlich die Prüfungsmodalitäten. Es stellte sich somit heraus, dass die Anzahl der benoteten Hausaufgaben oder Referate erheblich zurückgegangen ist (46,8% bzw. 133 Antworten bestätigen, dass Dozierende weniger oder gar keine Aufgaben dieser Art anbieten), was im Hinblick auf die potenzielle missbräuchliche KI-Nutzung von Studierenden wenig überraschend ist und mit den ausgedrückten Befürchtungen der Befragten korreliert. Stattdessen bieten die Dozierenden komplexere Aufgaben und Aktivitäten an, die mehr Analysefähigkeiten (20,8% bzw. 59 Antworten) sowie Kreativität oder Konzeption eines Projekts (18,7% bzw. 53 Antworten) erfordern. So teilte z. B. eine Teilnehmerin mit, „[...] einen von DeepL generierten Abschnitt in die Zwischenprüfungen ein[zufügen], damit [die Studierenden] sich damit kritisch auseinandersetzen“.<sup>50</sup> Auch die mündlichen Prüfungen bzw. Beweise einer aktiven Teilnahme am Unterricht werden immer mehr in Anspruch genommen. Die Dozierenden „[...] verlange[n] [z. B.] verstärkt, dass sich der freie Austausch im Unterricht in den schriftlichen Arbeiten widerspiegelt“, „ergänze[n] die schriftlichen Hausarbeiten durch mündliche Beiträge“ oder ‚bewerte[n] [sogar] nur mündlich“.<sup>51</sup> Manche Teilnehmenden geben an, „keine ‚einfachen‘ Fragen mehr [zu stellen], dank denen [sie] den Unterschied zwischen durchschnittlichen und sehr guten Studierenden machen könnten“ oder ganz radikal vorzugehen, indem man die Studierenden „manchmal [...] darum [bittet], etwas von Hand zu schreiben/zu übersetzen (ohne IT-Hilfsmittel)“.<sup>52</sup>

Somit lässt es sich festhalten, dass die meisten Dozierenden KI eher zur Kursvorbereitung als im Unterricht und noch nicht so stark in der Forschung nutzen. Nur wenige erleben dadurch eine grundlegende Veränderung ihrer Unterrichtspraxis. KI kommt vor allem in Übersetzungskursen zum Einsatz, um kommentierte Analysen zu vermitteln und gleichzeitig kritische Methodenkompetenz zu stärken. Kompetenzbewertungen nehmen vermehrt die Form von mündlichen Prüfungen, kritischen Auseinandersetzungen mit KI-Texten und kreativen Projekten an.

#### *2.4 Erwartungen im Hinblick auf die KI-Nutzung an französischen Hochschulen*

Im letzten Teil der Umfrage zu den Erwartungen der Teilnehmenden im Hinblick auf die KI-Regelung, gaben die Befragten mehrheitlich (54,3% bzw. 88 Antworten)<sup>53</sup> an, dass ihre Universität bereits eine Position zur KI eingenommen hat, sei es durch die Regulierung der Nutzung (z. B. durch Verbote, Einschränkungen oder die Erstellung einer Charta der guten Praktiken), durch die Durchführung einer Umfrage zum Einsatz von KI oder durch ein Angebot an Fortbildungen. In freien Kommentaren teilten die Teilnehmenden außerdem mit, dass sich an einigen Universitäten Reflektions- oder Arbeitsgruppen zur KI gebildet haben (auf der Ebene der Fakultät oder der Einrichtung).

Im Hinblick auf die Fortbildungsangebote stellte sich heraus, dass die Teilnehmenden grundsätzlich Interesse daran hätten (nur 8,9% bzw. 24 Antworten lehnen dieses Angebot ex-

<sup>50</sup> „J’intègre un passage généré par DeepL à un CC, à critiquer“.

<sup>51</sup> „Oui, je demande davantage à ce qu’il y ait une trace des échanges libres en cours dans les travaux écrits“, „Je complète plus largement par de l’oral par rapport à des travaux écrits faits à la maison“, „Je n’évalue qu’à l’oral“.

<sup>52</sup> „Je ne mets plus de questions ‚faciles‘ qui me permettraient de faire la différence entre les étudiantes moyens et les très bons“; „Je demande parfois de rédiger / traduire à la main (sans outil info)“.

<sup>53</sup> Da es auch bei dieser Frage möglich war, mehrere Optionen anzukreuzen, entsprechen die absoluten Zahlen wiederum nicht den einzelnen Personen, sondern den abgegebenen Antworten, deren Gesamtanzahl (162) als Basis für das Durchrechnen von Prozentzahlen dient.

plizit ab),<sup>54</sup> auch wenn viele den Zeitmangel als Gegenargument in den Vordergrund rückten, da „[...] die Fortbildungszeit von Dozierenden und Forschenden nicht im Lehrdeputat inbegriffen ist. Man bildet sich [auf Kosten anderer Aktivitäten] in seiner Arbeitszeit weiter“.<sup>55</sup> Die Hauptgründe für dieses Interesse seien die folgenden: 1) Die KI-Nutzung durch die Studierenden antizipieren können (36,9% bzw. 100 Antworten) 2) Pädagogisches Material erstellen (31,4% bzw. 85 Antworten) 3) Unterstützung bei der Korrektur und Bewertung durch die KI erhalten (18,8% bzw. 51 Antworten). In den offenen Kommentaren gaben die Befragten auch weitere Gründe an, wie z. B. „[u]m die Funktionsweise und die Potenziale [von KI] besser zu verstehen“ oder „[u]m die Auswirkungen der Verwendung der englischen Sprache als Basis [für KI-Tools] und die Unterschiede je nach Ausgangssprache [von Prompts] besser zu verstehen“.<sup>56</sup> Manche streben sogar einen Erfahrungsaustausch mit Fachleuten (Übersetzer:innen, Dolmetscher:innen, Unternehmen, Medien) an oder wollen die erworbenen Kompetenzen auf andere Bereiche übertragen („[Ich bräuchte eine Schulung zu KI-Tools], um sie auch in meinen administrativen und wissenschaftlichen Tätigkeiten einzusetzen“ oder einfach „für die Forschung“).<sup>57</sup> Es ist außerdem interessant zu betonen, dass manche Teilnehmenden solche Fortbildungen schon durchliefen und sie ihre Ergebnisse positiv bewerten („[...] die Leistungen in Bezug auf Deutsch haben mich überzeugt“ oder „eine nützliche Mini-Schulung von einem Kollegen erhalten“).<sup>58</sup>

Am Ende der Umfrage hatten die Teilnehmenden noch die Möglichkeit, einen freien Kommentar abzugeben; fasst man die Ergebnisse zusammen, zeichnet sich das folgende Bild ab. Allem voran beschreiben die Befragten die KI als faszinierend und gleichzeitig gefährlich, weil sie die Grenze zwischen Wahrheit und Fiktion verwischt und manchmal sogar komplett erfundene Informationen liefert. Die meisten haben schon (sowohl gute als auch schlechte) Erfahrungen mit KI gemacht und auch Studierende erlebt, die ganze Projektarbeiten mithilfe von ChatGPT anfertigten und abgaben. Solche Arbeiten zeigten zwar fehlerfreie, aber inhaltsarme Ergebnisse, die erst durch intensive Nacharbeit zu sinnvollen Beiträgen führten. Viele Teilnehmende betonen deshalb, dass man als Lehrkraft schnell Kompetenzen im kritischen Umgang mit KI benötigt, unter anderem um die Studierenden zeitgemäß betreuen und ihnen die Vor- und Nachteile der KI-Nutzung erklären zu können. Obwohl die Universitäten Fortbildungen für Dozierende anbieten, bleiben diese momentan leider noch oft auf Diskussionen und einfache Anwendungsbeispiele wie Multiple-Choice-Tests mit ChatGPT beschränkt.

Die französischen Germanist:innen fragen sich außerdem, ob KI die Studierenden apathisch macht und sie somit zu einer „faulen KI-Nutzung“ anstößt oder ob es schlicht am Mangel an ausreichender Ausbildung liegt. Außerdem warnen die Teilnehmenden vor dem ökologischen Fußabdruck dieser Technologien und sehen in der aktuellen Situation die Gefahr, dass die universitären Lehrkräfte, aufgrund des Zeit- und Personalmangels, den Wendepunkt einer kulturellen Revolution verpassen, die sich momentan wegen der KI im Hochschulbereich ereignet. Um sich an den Zeitgeist, zu dem nun auch der KI-Einsatz gehört, anpassen zu können, benötigt man nämlich Reflexionsfähigkeit und Selbstständigkeit, sowohl bei Dozierenden als auch bei Studierenden.

<sup>54</sup> Ebenso. Die Gesamtzahl der abgegebenen Antworten (271) dient als Basis für das Durchrechnen von Prozentzahlen.

<sup>55</sup> „[...] le temps de formation des enseignant:es-chercheur:es n'est pas pris en compte. On se forme sur son temps de travail [au détriment d'autres activités]“.

<sup>56</sup> „Pour mieux comprendre le fonctionnement et les potentialités [de l'IA]“ ou bien „pour mieux comprendre les implications du passage par l'anglais [de tous les outils de l'IA] et les différences selon la langue d'interrogation“.

<sup>57</sup> „[J]'aurais besoin d'une formation aux outils de l'IA] pour l'utiliser aussi dans mes activités administratives et scientifiques“ ou bien simplement „pour la recherche“.

<sup>58</sup> „[...] les performances en lien avec l'allemand m'ont paru convaincantes“; „[...] une mini-formation utile, par l'intermédiaire d'un collègue“.

Wie in der gesamten Umfrage, kommt das Leitmotiv der Übersetzungskurse auch in den abschließenden Kommentaren zum Ausdruck. Damit französische Germanistikstudierende fundamentale Fähigkeiten erwerben und bewahren können, setzen die Teilnehmenden auf analoge Methoden (Papier, Stift und Insel-Szenarien), da künftige Übersetzer:innen in der Lage sein sollen, selbstständig und ohne digitale Hilfsmittel zu arbeiten, auch wenn eine parallele Aneignung der *Digital / AI Literacy* als absolut unentbehrlich erscheint. Dazu müssen Dozierende, laut den Befragten, aktiv Rahmenbedingungen, Grenzen und ethische Aspekte von KI vermitteln, damit die Hochschule als Ort der Wissensvermittlung nicht ihre Glaubwürdigkeit verliert. Dies sollte sich auch in der Anpassung von Prüfungsmodalitäten widerspiegeln: Die Teilnehmenden warnen dabei explizit vor den Herausforderungen bei Prüfungen, in denen vernetzte Geräte und KI-Unterstützung schwer kontrollierbar sind. Schließlich lässt es sich festhalten, dass manche Befragten in der KI eine tiefgreifende Umwandlung der Unterrichtspraktiken sehen, welche zukünftig die Existenz geisteswissenschaftlicher Disziplinen in Frage stellen könnte, sollte man sich des KI-Einsatzes in der Germanistik nicht rechtzeitig annehmen.

### 3. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass französische Universitäten bereits erste Schritte unternommen haben, um KI-bezogene Bildungsangebote zu integrieren – bislang jedoch vorrangig auf Master-Niveau und in technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen. Für geisteswissenschaftliche Fächer, insbesondere für die Germanistik, existieren derzeit noch keine vergleichbar strukturierten Programme. Gleichzeitig lässt sich jedoch eine Vielzahl an praxisnahen und oft interdisziplinären Initiativen beobachten – etwa in Form von Workshops, Arbeitsgruppen oder Seminaren –, die ethische, didaktische und methodologische Fragen im Umgang mit KI im Hochschulkontext reflektieren. Diese Dynamik wurde in der Studie aufgegriffen, indem qualitative Daten zu den Vorstellungen, Praktiken und Erwartungen von Hochschullehrenden im Fach Germanistik erhoben wurden.

Am Beispiel der freien Kommentare zur Vorteilhaftigkeit der KI-Nutzung durch Studierende konnte nämlich gezeigt werden, dass Skepsis und konstruktive Ansätze bei den Befragten eng beieinanderliegen. Die Teilnehmenden, die KI für Studierende für kaum nützlich halten, kritisieren sie zwar als Illusion und warnen davor, dass beschleunigte Abläufe tiefgreifendes Lernen untergraben könnten, aber sie gehen gleichzeitig auch äußerst konstruktiv vor, indem sie vorschlagen, KI in Übersetzungskursen nur dann einzusetzen, wenn Studierende zuvor solide Grundlagen ohne digitale Hilfen erworben haben. Auch jene, die KI für Studierende nur *ein bisschen* nützlich finden, warnen davor, dass ein unreflektierter Gebrauch zu verminderter Originalität und zur Entwertung traditioneller Methoden führen könne. Die überzeugtesten Befürworter der KI unterstreichen sowohl Risiken wie unkritisches Copy and Paste, Betrugsversuche und Plagiatsprobleme als auch ihre erheblichen Potenziale: automatisierte Übungserstellung, personalisiertes Lernen und schneller Zugriff auf Informationen. Sie plädieren für eine souveräne Handhabung der Tools, angepasste Prüfungsformate mit Fokus auf individuelle Reflexion und den gezielten Einsatz von Post-Editing, um Übersetzungstechniken effizient zu vermitteln. Alle Teilnehmenden sind sich einig, dass sowohl Studierende als auch Dozierende dringend (verpflichtende) Weiterbildungs-Module zur KI-Nutzung brauchen.

Die Vorstellungen der Befragten gegenüber KI fielen somit insgesamt eher positiv aus. Zwar erblickten gut 60% darin eine gewisse Gefahr, aber fast 90% halten KI für nützlich für Dozierende und gut 75% für nützlich für Studierende. In Bezug auf die Praktiken befinden sich die französischen Germanist:innen derzeit in einer Experimentierphase und ertasten noch

die Art und Weise, wie der Einsatz von KI in der Lehre und Forschung optimal gestaltet werden könnte. Experimente finden dabei vor allem im Bereich der Übersetzungskurse statt. Die Erwartungen der Befragten zeigen einen klaren Bedarf an Fortbildungen; es stellt sich somit die Frage, was die Forschungsgemeinschaft den Kolleg:innen anbieten könnte, um sie bei der Integration von KI in ihre Arbeit zu unterstützen.

Die gewonnenen Einsichten ermöglichen nicht nur ein besseres Verständnis der gegenwärtigen Lage, sondern bieten auch eine fundierte Grundlage für zukunftsorientierte und kontextspezifische Implementierungsschritte, die den institutionellen Besonderheiten des französischen Hochschulsystems Rechnung tragen. So erscheint es sinnvoll, den Dialog über den Einsatz von KI in der Germanistik verstärkt zu fördern. So könnten zum Beispiel gezielte Qualifizierungsangebote für Lehrende dazu beitragen, den reflektierten Umgang mit KI in der Lehre zu stärken. Zugleich sollte über die Entwicklung curricular verankerter interdisziplinärer Module nachgedacht werden, die es Studierenden der Geisteswissenschaften ermöglichen würden, sich mit KI-Technologien aus fachlicher Perspektive auseinanderzusetzen.

#### Literatur

- Baidoo-Anu, David, and Leticia Owusu Ansah. 2023. "Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning". *SSRN*. vol. 7, no. 1: 52-62. doi: 10.2139/ssrn.4337484.
- Baskara, Risang, and Fransiscus X. Mukarto. 2023. "Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education". *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)* vol. 7, no. 2: 343-58. doi: 10.21093/ijeltal.v7i2.1387.
- Brauner, Philipp, Alexander Hick, Ralf Philipsen, et al. 2023. "What Does the Public Think about Artificial Intelligence? – A Criticality Map to Understand Bias in the Public Perception of AI". *Frontiers in Computer Science* vol. 5: 1-12. doi: 10.3389/fcomp.2023.1113903.
- Creely, Edwin. 2023. "The Possibilities, Limitations, and Dangers of Generative AI in Language Learning and Literacy Practices". *International Graduate Research Symposium*. Hanoi: University of Languages and International Studies.
- Crompton, Helen, and Diane Burke. 2023. "Artificial Intelligence in Higher Education: the State of the Field". *International Journal of Educational Technology in Higher Education* vol. 20, no. 1: 1-22. doi: 10.1186/s41239-023-00392-8.
- Garrel, Jörg von, und Jana Mayer. 2025. „Künstliche Intelligenz im Studium – Eine quantitative Längsschnittstudie zur Nutzung KI-basierter Tools durch Studierende“. *Publikationsserver der Hochschule Darmstadt*. doi: 10.48444/h\_docs-pub-533.
- Garrel, Jörg von, and Jana Mayer. 2023. "Artificial Intelligence in Studies – Use of ChatGPT and AI-Based Tools among Students in Germany". *Humanities and Social Sciences Communications* vol. 10, no. 1: 1-9. doi: 10.1057/s41599-023-02304-7.
- Grein, Marion. 2025. „Die Nutzung von KI beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in DaF/DaZ“. In *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*, herausgegeben von Luisa Baum und Gülsüm Günay, 19-35. Berlin: Frank & Timme. doi: 10.57088/978-3-7329-8749-8\_2.
- Gunkel, David J. 2012. *The Machine Question: Critical Perspectives on AI, Robots, and Ethics*. Cambridge: The MIT Press.
- Hamm, Claudia (Hrsg.). 2023. *Automatensprache. Hanser Akzente*. München: Hanser.
- Hattie, John, und Helen Timperley. 2007. "The Power of Feedback". *Review of Educational Research* vol. 77, no. 1: 81-112. doi: 10.3102/003465430298487.
- Herrmann, Corinna. 2025. „Einsatz von generativen KI-Tools zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen in der Auslandsgermanistik“. In *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*, herausgegeben von Luisa Baum und Gülsüm Günay, 37-42. Berlin: Frank & Timme. doi: 10.57088/978-3-7329-8749-8\_3.

- Kelley, Patrick Gage, Yongwei Yang, Courtney Heldreth, *et al.* 2021. "Exciting, Useful, Worrying, Futuristic: Public Perception of Artificial Intelligence in 8 Countries". In *Proceedings of the 2021 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 627-37. New York: Association for Computing Machinery. doi: 10.1145/3461702.3462605.
- Koenig, Gaspard. 2024. *La fin de l'Individu. Voyage d'un philosophe au pays de l'IA*. Paris: Éditions de l'Observatoire.
- Koleva, Anna. 2024. "L'ontologie de l'IA générative en question(s): essence et sens". *Revue Intelligibilité du Numérique* vol. 6. <<https://intelligibilite-numerique.numerev.com/numeros/n-6-2024/2930-l-ontologie-de-l-ia-generative-en-question-s-essence-et-sens>> (03/2026).
- Las Vergnas, Olivier, et Antoine Rio-Jouet. 2023. "Une IA peut-elle remplacer un professeur? Un exemple de dialogue avec Bard-Google, entre hallucinations et illusions réflexives". *L'esprit d'Archimède* vol. 10: 27-34. <<https://hal.science/hal-04273617v1>> (03/2026).
- Martinez, Pierre. 2024. *Intégrer l'intelligence artificielle à l'université. Questions contemporaines*. Paris: L'Harmattan.
- Patrukhina, Liubov, und Sabine Diao-Klaeger. 2024. „Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Frankreich und der frankophonen Welt“. In *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*, herausgegeben von Michael Szurawitzki und Patrick Wolf-Farré, 753-78. Berlin: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110690279-046.
- Pecorari, Diane. 2023. "Plagiarism and English for Academic Purposes: A Research Agenda". *Language Teaching* vol. 56, no. 3: 362-76. doi: 10.1017/S0261444821000495.
- Pélissier, Daniel. 2020. "La coconstruction ambiguë de l'intelligence artificielle (IA), analyse de la conception de l'intervention d'ouverture de chatbots de recrutement". *Communication & management* vol. 17, no. 2: 67-82. doi: 10.3917/comma.172.0067.
- Picard, Sophie. 2024a. „Experimentieren und Lehren. Die Germanistik und die KI“. In *DAAD-Begabungstagung: Für eine zukunftsfähige Germanistik*. Strasbourg: DAAD. <<https://hal.science/hal-04812408>> (03/2026).
- . 2024b. "L'intelligence artificielle à l'université ou comment (re-)mettre l'expérimentation au cœur de la formation?". Präsentation au GT-IA, Aix Marseille Université. <<https://amupod.univ-amu.fr/video/29757-gt-ia-en-formation-reunion-n2-communication-de-sophie-picard/>> (03/2026).
- Roussel, Stéphanie, und Maëlle Ochoa. 2025. "Peux-tu rendre mon texte plus allemand? – Écrire en langue seconde avec l'intelligence artificielle". *Alsic* vol. 28, no. 1. doi: 10.4000/13cv6.
- Schneider, Jan Georg. 2024. „Intelligible Texturen. Welche Rolle kann ChatGPT bei der Aufsatzbewertung spielen?“, VK:KTWA. 1-24 <<https://zenodo.org/records/10877034>>.
- Şentürk, Rahim. 2023. „Die Rolle Künstlicher Intelligenz beim Deutsch als Fremdsprachenlernen: Eine Untersuchung am Beispiel von ChatGPT“. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* Bd. 11, no 2: 405-30. doi: 10.37583/diyalog.1404207.
- Seth, Jayshree. 2024. "Public Perception of AI: Sentiment and Opportunity". *arXiv*. doi: 10.48550/arXiv.2407.15998.
- Steinhoff, Torsten. 2025. „Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner“. In *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*, herausgegeben von Christian Albrecht, Jörn Brüggemann, Tabea Kretschmann, *et al.*, 85-99. Stuttgart: Metzler.
- Tisserand, Lucien, und Heike Baldauf-Quilliatre. 2024. "Rejecting a Robot's Offer: An Analysis of Preference". *Discourse & Communication* vol. 18, no. 6: 931-41. doi: 10.1177/17504813241271486.
- Tisserand, Lucien, Brooke Stephenson, Heike Baldauf-Quilliatre, *et al.* 2024. "Unraveling the Thread: Understanding and Addressing Sequential Failures in Human-Robot Interaction". *Frontiers in Robotics and AI* vol. 11: 1-19. doi: 10.3389/frobt.2024.1359782.
- Wulff, Nadja, Anja Häusler, und Sandra McGury. 2024. „Künstliche Intelligenz beim wissenschaftlichen Arbeiten: eine Befragung von DaF- und Germanistik-Studierenden national und international“. *Kontexte* Bd. 2: 52-72. doi: 10.24403/JP.1394579.





**Citation:** C. Flinz, M. Ravetto (2026) KI-Tools als Übersetzer: die Wiedergabe von deutschen Phraseologismen ins Italienische. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 141-151. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17371>.

**Copyright:** © 2026 C. Flinz, M. Ravetto. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

# KI-Tools als Übersetzer: die Wiedergabe von deutschen Phraseologismen ins Italienische

*Carolina Flinz, Miriam Ravetto*

Università degli Studi di Pavia, Università del Piemonte Orientale  
([carolina.flinz@unipv.it](mailto:carolina.flinz@unipv.it)); ([miriam.ravetto@uniupo.it](mailto:miriam.ravetto@uniupo.it))

## *Abstract*

This paper presents the results of a case study investigating the translation of German phraseological units into Italian using four AI-powered translation tools. The aim is to systematically analyse and compare the translations produced by these tools. This study can be used as a model for analysing other linguistic phenomena and contributes to the evaluation of automated translation systems in the field of phraseology. The article begins with an introduction to AI-powered translation programmes and their function as text transformers (Section 1), followed by a description of the methodology (Section 2). Section 3 focuses on data analysis, examining the various translation outputs offered by the tools, especially translation alternatives and supplementary information (e.g. comments on the translation), depending on whether the input phraseological units are provided with or without context. Section 4 offers a summary and conclusion.

*Keywords:* Artificial Intelligence, German, Italian, Phraseologies, Translation

## *Einleitendes*

Wie Tekin (2023) in seiner Untersuchung zu den Anwendungsbereichen und Einsatzmöglichkeiten von ChatGPT im DaF-Unterricht darlegt, lassen sich im Kontext der Textproduktion und -verarbeitung vier zentrale Funktionsbereiche von KI-gestützten Programmen unterscheiden. Erstens können sie zur Textgenerierung eingesetzt werden, d. h. zur Erstellung von Texten unterschiedlicher Typologien, Unterrichtsplänen, Übungen und Prüfungsaufgaben auf der Grundlage großer Sprachmodelle, die mit umfangreichen Textkorpora trainiert wurden. Zweitens übernehmen sie die Texttransformation, wozu Aufgaben wie Umformulieren, Zusammenfassen, die Anpassung an verschiedene Zielgruppen und kommunikative Zwecke sowie – nicht zuletzt – Übersetzungen gehören. Drittens können sie

als Textevaluatore fungieren, indem sie Struktur, Stil, Argumentationslogik und sprachliche Korrektheit analysieren und Fehler sowie inhaltliche oder formale Schwächen identifizieren. Viertens treten sie als Kommunikatoren auf, indem sie mit Nutzerinnen und Nutzern thematisch vielfältige Dialoge führen und damit als interaktive Gesprächspartner agieren.

Im Zentrum des vorliegenden Aufsatzes steht die Funktion von KI-Programmen als Texttransformatoren, genauer gesagt als Textübersetzer.<sup>1</sup> Wie Tekin feststellen konnte, sind diese Tools nicht in allen Fällen als vollständig zuverlässige Übersetzungsinstrumente anzusehen. In seinem Experiment mit ChatGPT zeigte er beispielsweise, dass bei der Übersetzung eines Textes über das deutsche Schulsystem vom Deutschen ins Türkische spezifische Lexeme, insbesondere Fachwörter, nicht immer adäquat übertragen wurden und zudem stilistische Unstimmigkeiten auftraten (146). So wurde etwa *Hauptschule* als „Vorschule“ und Realschule als „echte Schule“ wiedergegeben.

Zwei Jahre nach Tekins Untersuchung (2023) führten wir eine ähnliche Probe mit demselben Text und demselben Prompt durch, diesmal jedoch mit dem Sprachenpaar Deutsch-Italienisch. Laut dem technischen Report von OpenAI (2023) erreicht ChatGPT 4.0 (freie Version) für die italienische Sprache eine höhere Genauigkeitsrate (84,1%) als für das Türkische (80,0%). Entsprechend erwarteten wir ein besseres Ergebnis als bei Tekins Untersuchung. Diese Erwartung erfüllte sich jedoch nicht:

Prompt: *Übersetze den folgenden Text ins Italienische: Wie das Schulsystem in Deutschland aufgebaut?*<sup>2</sup>

Zunächst besuchen Kinder vier Jahre lang eine Grundschule. In der vierten Klasse entscheidet sich, wie sie ihren Bildungsweg fortsetzen. Das System der weiterführenden Schulen ist in Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen gegliedert. Die Hauptschule endet nach der 9. Klasse mit dem Hauptschulabschluss, die Realschule nach der 10. Klasse mit dem Realschulabschluss. Danach können die Jugendlichen eine Berufsausbildung beginnen oder die Schule fortsetzen. Das Gymnasium schließt nach der 12. oder 13. Klasse mit dem Abitur, das zum Studium an einer Hochschule berechtigt.

ChatGPT:

Com'è strutturato il sistema scolastico in Germania?

Innanzitutto, i bambini frequentano per quattro anni la scuola primaria. Alla fine del quarto anno si decide come proseguirà il loro percorso educativo. Il sistema delle scuole secondarie è suddiviso in Hauptschule, Realschule, Gymnasium e Gesamtschule.

La Hauptschule termina dopo la nona classe con il diploma di scuola secondaria inferiore, mentre la Realschule si conclude dopo la decima classe con il diploma di scuola secondaria di primo grado. Successivamente, i giovani possono iniziare una formazione professionale oppure proseguire gli studi.

Il Gymnasium si conclude dopo la dodicesima o tredicesima classe con l'Abitur, che dà accesso agli studi universitari.

<sup>1</sup> Beide Autorinnen haben gemeinsam die vorliegende Arbeit konzipiert, die Daten erhoben und ausgewertet. Carolina Flinz hat die Kap. 1 und 2.1 verfasst, während Miriam Ravetto Kap. 2.2 geschrieben hat. Die Kap. Einleitendes und 3 wurden gemeinsam erstellt.

<sup>2</sup> Auch im Rahmen unserer Probe ließ sich beobachten, dass der in der Ausgangsüberschrift enthaltene Fehler („Wie das Schulsystem in Deutschland aufgebaut?“) korrigiert wurde: Das fehlende Verb *ist* wurde in der italienischen Version ergänzt („Com'è strutturato il sistema scolastico in Germania?“).

Auch in unserer Probe vom 13.05.2025 zeigte sich, dass bei der Übersetzung vom Deutschen ins Italienische ähnliche Probleme auftreten wie in Tekins Untersuchung (2023, 146). Während die Fachtermini im Türkischen teilweise falsch übersetzt wurden, bleiben sie im Italienischen unübersetzt: Die deutschen Bezeichnungen (*Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Abitur*) erscheinen unverändert im italienischen Zieltext. Weitere Fehler betreffen die Wortfamilie der entsprechenden Lexeme (*Hauptschulabschluss, Realschulabschluss*), die nicht korrekt übertragen werden. So wird der *Hauptschulabschluss* als *diploma di scuola secondaria inferiore* und der *Realschulabschluss* als *diploma di scuola secondaria di primo grado* wiedergegeben. In beiden Fällen handelt es sich jedoch um Abschlüsse, die einer höheren Bildungsstufe zuzuordnen sind; korrekt wäre daher *scuola secondaria di secondo grado* anstelle von *primo grado*, ergänzt durch *indirizzo professionale* im ersten und *indirizzo tecnico* im zweiten Fall. Zudem ist die Bezeichnung *scuola secondaria inferiore* heute im Italienischen unüblich.

Ausgehend von diesen Feststellungen verfolgt unsere Analyse das Ziel, die Performanz verschiedener Tools bei der Übersetzung vom Deutschen ins Italienische zu vergleichen und hinsichtlich ihrer Angemessenheit, Idiomatik und Kontextsensibilität zu evaluieren. Der Fokus der Untersuchung liegt auf Phraseologismen<sup>3</sup> – einer Klasse von Ausdrücken, zu der unter anderem Kollokationen, feste Phrasen, Routineformeln, geflügelte Worte und Sprichwörter zählen. Allen gemeinsam ist ihre Sensibilität gegenüber semantischen, stilistischen und kulturellen Nuancen, weshalb sie für automatisierte Übersetzungssysteme eine besondere Herausforderung darstellen. Wir haben sie sowohl isoliert als auch im Kontext betrachtet.

Die Studie, die an der Schnittstelle von Phraseologie, Translationswissenschaft und KI-gestützter Sprachverarbeitung angesiedelt ist, soll einen Beitrag zur Evaluierung automatisierter Übersetzungsverfahren im Bereich der phraseologischen Sprachverwendung leisten.<sup>4</sup> Sie verfolgt zwei zentrale Ziele: Zum einen soll untersucht werden, welche Arten von Informationen und Übersetzungsszenarien die vier Programme bereitstellen – etwa reine Wiedergaben, Kommentare oder Varianten (Forschungsfrage 1). Zum anderen wird geprüft, ob und in welcher Weise sich die Übersetzungsvorschläge unterscheiden, abhängig davon, ob die Phraseologismen mit oder ohne Ko-Text in die Tools eingegeben wurden (Forschungsfrage 2).

Der Aufsatz gliedert sich folgendermaßen: Nach der Darstellung des methodologischen Vorgehens (Kap. 1), werden im nächsten Schritt die Daten präsentiert, also die Übersetzungsalternativen und Zusatzinformationen (z. B. Kommentare zur Übersetzung), die die vier Tools je nach Angabe der Phraseologismen mit oder ohne Ko-Text liefern (Kap. 2). Eine Zusammenfassung und ein Fazit runden den Aufsatz ab (Kap. 3).

### 1. Methodologisches Vorgehen

In der vorliegenden Studie haben wir uns entschieden, Phraseologismen zu untersuchen, da diese in der Übersetzungswissenschaft als besonders problematisch gelten (vgl. Dobrovolskij und Piirainen 2009; s. a. Koller 1992 und 2007; Forgács 2004; Korhonen 2004).<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Der Terminus *Phraseologismus* wird in Anlehnung an Burger (2015, 12) synonym zu *Phrasem, feste Wortverbindung* und *phraseologische Wortverbindung* verwendet. Für eine Definition der einzelnen Phrasemkategorien vgl. Burger (2015, 38-42). Es sei jedoch angemerkt, dass die Grenzen zwischen den verschiedenen Kategorien sowie zu freien Wortverbindungen fließend sein können.

<sup>4</sup> Der Aufsatz stellt eine Momentaufnahme (Oktober 2024-Mai 2025) dar, entstanden anlässlich des dritten Treffens des trilateralen Projekts.

<sup>5</sup> Auch neuere Studien haben sich für die Übersetzung idiomatischer Wendungen mit Transformer-Modellen interessiert (vgl. u. a. Dankers, Lucas und Titov 2022; Zaitova *et al.* 2025).

Für die Auswahl der zu untersuchenden deutschen Phraseologismen wurde die Plattform *Redensarten-Index* genutzt, die eine präzise Beschreibung verschiedener phraseologischer Einheiten bietet: Zu jedem Phraseologismus sind Angaben zur Bedeutung, zum Gebrauch (Beispiele) sowie zur Herkunft der Ausdrücke vorhanden.

Für die Untersuchung wurden die zehn häufigsten Phraseme, die im August 2024 auf der Plattform gesucht wurden, ausgewählt. Sie sind in Tab. 10 (Einträge 1-10) aufgeführt. Jeder Phraseologismus wurde dabei sowohl als Lemma, also in Form eines Wörterbucheintrags (Item a), als auch in seinem konkreten Gebrauch beziehungsweise mit Ko-Text<sup>6</sup> (Item b) nachgeprüft.

1	1a	ein Kuffnucke
	1b	Was will der Kuffnucke von mir?
2	2a	Nur die Harten kommen in den Garten
	2b	Es wird schwer, aber Du kannst es schaffen! Aber vergiss nicht: Nur die Harten kommen in den Garten
3	3a	Was kümmert es die stolze Eiche, wenn sich eine Wildsau an ihr reibt?
	3b	Was kümmert es die stolze Eiche, wenn sich eine Wildsau an ihr reibt? Wenn das immer so einfach wäre, ruhig und gelassen zu reagieren ... manchmal wünschen wir uns mehr Schlagfertigkeit, ein anderes Mal mal die nötige Souveränität
4	4a	Alles Scheiße, Deine Elli!
	4b	Kotzt mich alles an zur Zeit. Würde mich am liebsten vergraben und Winterschlaf halten. Sorry fürs rumjammern. Alles Scheiße, Deine Elli
5	5a	jemandem eine Handbreit Wasser unterm Kiel wünschen
	5b	Wir wünschen der MS Rheinland und Ihrer Crew immer eine Handbreit Wasser unter dem Kiel
6	6a	Hinten kackt die Ente!
	6b	„Hinten kackt die Ente!“ Was dem ehemaligen DSF-Moderator Frank Buschmann schon vor Jahren klar war, brachte uns am vergangenen Wochenende die vierte Herren-Mannschaft des TSV Ellerbek bei: Der Sieger eines Spiels steht erst nach dem Abpfiff fest
7	7a	Das tangiert mich peripher!
	7b	Ich habe gar nicht mit ihm darüber gesprochen. Es interessiert mich auch überhaupt nicht, was er dazu zu sagen hat. Das tangiert mich peripher
8	8a	Mast- und Schotbruch!
	8b	Wer die Freiheit erfahren will, die das Segeln fühlen lassen kann, muss sich zunächst binden – an einen Segelkurs, an dessen Ende der Erwerb des Segelscheins steht. Mast- und Schotbruch sei Ihnen dabei gewünscht
9	9a	auf der Brennsuppe dahergeschwommen sein
	9b	Damit werde ich schon klarkommen. Bin ja nicht auf der Brennsuppe dahergeschwommen

<sup>6</sup> Alle Phraseme mit Ko-Text, d. h. mit Verwendungsbeispielen, stammen aus der Datenbank <<https://www.redensarten-index.de/>> (03/2026).

10	10a	Nobel geht die Welt zu Grunde
	10b	Nobel geht die Welt zu Grunde – oder blüht erst richtig auf, wie im Edellokal „Le Canard“ am Hamburger Elbhag

Tab. 1 – Auflistung der untersuchten Items ohne und mit Ko-Text

Die zehn ausgewählten Phraseologismen repräsentieren unterschiedliche Arten von Phrasemen, darunter idiomatische Einzelbezeichnungen (z. B. *ein Knuffnucke*), Sprichwörter (*nur die Harten kommen in den Garten*), Routineformeln (*Mast- und Schotbruch*), geflügelte Worte (*Nobel geht die Welt zugrunde*) sowie feste Phrasen (*das tangiert mich peripher*). In allen Fällen handelt es sich – wie der *Redensarten-Index* belegt – um vergleichsweise wenig verbreitete Wendungen. Dies kommt der vorliegenden Untersuchung zugute, die sich auf die im Internet am häufigsten gesuchten Formulierungen konzentriert und nicht auf die am häufigsten verwendeten.

Alle Phraseologismen aus Tab. 1 wurden in vier KI-gestützte Übersetzungsprogramme eingegeben: *DeepL Translate*, *Google Translate*, *Yandex Translate* und *ChatGPT*. Dabei handelt es sich um KI-Tools, die eine große Anzahl von Sprachen unterstützen (Hillebrandt 2023): *DeepL Translate* beherrscht mehr als 30 Sprachen, *Google Translate* über 110, *Yandex Translate* mehr als 100 und *ChatGPT* ebenfalls mehr als 100. Die Ergebnisse dieses Übersetzungsprozesses werden im folgenden Kapitel kommentiert.

## 2. Datenuntersuchung

### 2.1 Phraseologismen ohne Ko-Text

Als erster Schritt der Studie wurden die Phraseologismen ohne Ko-Text in die Programme eingegeben.

*Google Translate* und *Yandex Translate* bieten nur eine reine bzw. wörtliche Übersetzung der deutschen Phraseologismen ins Italienische nach dem Muster der Beispiele (1) und (2), ohne weitere Informationen oder Varianten:

(1) jemandem eine Handbreit Wasser unterm Kiel wünschen (Item 2a)

(1a) augurare a qualcuno un palmo d'acqua sotto la chiglia (Google Translate 10/2024)

(2) Mast- und Schotbruch! (Item 8a)

(2a) Rottura dell'albero e della ghiaia! (Yandex Translate 10/2024)

Nur *DeepL Translate* bietet mehrere Übersetzungsalternativen, wie in (3):<sup>7</sup>

(3) Mast- und Schotbruch! (Item 8a)

(3a) Rottura dell'albero e della **scotta!**

(3b) Rottura di albero e **scotta**

(3c) Rottura dell'albero e della **lamiera** (DeepL Translate 10/2024)

In einigen Fällen handelt es sich dabei jedoch nicht um echte Alternativen, sondern lediglich um geringfügige lexikalische Abweichungen (3a und 3b). Nur in wenigen Fällen wird ein Wort durch ein anderes bzw. semantisch ähnliches Lexem ersetzt wie es im Beleg (3c) verdeutlicht wird: Das Substantiv *scotta* wird durch *lamiera* ersetzt.

Es handelt sich oft einfach um die Ersetzung von grammatischen Morphemen, wie im Falle des Hinzufügens des Modalverbs *potere* (*possono*, 'sie können') und der Ersetzung der Präposition *in* durch *nel* im Beispiel (4) zu sehen ist, oder um leichte Änderungen der syntaktischen Struktur bzw. um eine Umordnung der Satzkonstituenten, wie in Beleg (5), wo die Satzkonstituente *da me* ('von mir') an verschiedene syntaktische Positionen im Satz platziert wird.

(4) Nur die Harten kommen in den Garten (Item 2a)

(4a) Solo i duri entrano in giardino

(4b) Solo i duri entrano **nel** giardino

(4c) Solo i duri **possono entrare** nel giardino

(4d) Solo i duri possono entrare **in** giardino (DeepL Translate 10/2024)

(5) Was will der Kuffnucke von mir? (Item 1a)

(5a) Cosa vuole il Kuffnucke da me?

(5b) Cosa **da me** vuole il Kuffnucke?

(5c) Che cosa vuole il Kuffnucke **da me**?

(5d) Che cosa vuole **da me** il Kuffnucke? (DeepL Translate 10/2024)

Seltener vorhanden sind auch Fälle, in denen der deutsche Ausdruck im Italienischen behalten wird bzw. die phraseologische Einheit unübersetzt bleibt, wie *Kuffnucke* bei *Yandex Translate*, das keine italienische Entsprechung für dieses Wort anbietet:

(6) ein Kuffnucke (Item 1a)

(6a) un Kuffnucke (Yandex Translate 10/2024)

*ChatGPT* reagiert hingegen auf den gegebenen Prompt mit mehreren Informationen. Die Ergebnisse können in den drei folgenden Szenarien zusammengefasst werden.

<sup>7</sup> Hervorhebungen durch die Autorinnen.

*(i) Bedeutungserklärung mit Kommentaren*

*ChatGPT* bietet keine Übersetzung, sondern nur eine Bedeutungserklärung und einen Kommentar zum Gebrauch und auch zum Fehlen einer entsprechenden Formulierung im Italienischen:

(7) Prompt: *Übersetze ins Italienische „ein Kuffnucke“*

ChatGPT:

Der Ausdruck „Kuffnucke“ ist in deutscher Sprache ein abwertender und rassistischer Begriff, der oft verwendet wird, um Menschen mit Migrationshintergrund zu beleidigen. Solche Begriffe haben keinen Platz im respektvollen und zivilisierten Dialog. Es gibt keine direkte Übersetzung ins Italienische, die den Ton und die Bedeutung des Begriffs widerspiegeln würde, da er beleidigend ist und in keinem Kontext verwendet werden sollte. Ist dir bei deiner Anfrage vielleicht ein anderer Begriff oder Kontext wichtig? (ChatGPT 10/2024)

*(ii) Übersetzung und Bedeutungserklärung*

Die Übersetzung ist vorhanden und kombiniert sich oft mit einer Bedeutungserklärung, wie dem Beispiel (8) zu entnehmen ist:

(8) Prompt: *Übersetze ins Italienische „Nur die Harten kommen in den Garten“*

ChatGPT:

Die Redewendung „Nur die Harten kommen in den Garten“ kann ins Italienische folgendermaßen übersetzt werden: Solo i duri arrivano al giardino. Diese Phrase bedeutet sinngemäß, dass nur die Starken oder Ausdauernden Erfolg haben. (ChatGPT 10/2024)

*(iii) Übersetzung und Kommentar*

Die Übersetzung kann auch durch einen expliziten Kommentar zur italienischen Wiedergabe ergänzt werden, wie Beleg (9) zum Phraseologismus *Nobel geht die Welt zu Grunde* verdeutlicht, in dem ein Kommentar zur Übersetzungslösung der Übersetzung selbst folgt.

(9) Prompt: *Übersetze ins Italienische „Nobel geht die Welt zu Grunde“*

ChatGPT:

Die Übersetzung ins Italienische lautet: Nobile il mondo va in rovina – oppure fiorisce davvero, come nel ristorante di lusso „Le Canard“ lungo l’Elba di Amburgo. Diese Übersetzung bewahrt den Sinn und den Bezug zu dem spezifischen Ort. (ChatGPT 10/2024)

Der Übersetzungsvorschlag wird immer dann kommentiert, wenn die idiomatische Formulierung vom Ko-Text begleitet wird (s. u. 2.2), wie im letzten erwähnten Beispiel.

Diese Ergebnisse zeigen, dass *ChatGPT* einen dynamischen Übersetzungsprozess implementiert, in dem oft auch eine direkte Interaktion mit dem Benutzer stattfindet. Dieses Programm nimmt also bei der Übersetzungsarbeit nicht ausschließlich die Funktion als Transformator ein, sondern auch die als Kommunikator.

## 2.2 Phraseologismen mit Ko-Text

Die Übersetzungsvorschläge der Phraseologismen ohne einen gegebenen Ko-Text wurden mit denen verglichen, in denen die jeweilige phraseologische Einheit in ihrem konkreten Gebrauch vorkommt. In diesem Zusammenhang zeigen die KI-gestützten Programme ein unterschiedliches Verhalten.

Bei *DeepL Translate* und *Google Translate* variiert die Übersetzung je nach Anwesenheit oder Abwesenheit eines Ko-Texts, wie die Beispiele (10) ohne Ko-Text und (11) mit Ko-Text veranschaulichen:

(10) Nobel geht die Welt zu Grunde (Item 10a)

(10a) **Il Nobel è la fine del mondo** (DeepL Translate 10/2024)

(11) Nobel geht die Welt zu Grunde – oder blüht erst richtig auf, wie im Edellokal „Le Canard“ am Hamburger Elbhang. (Item 10b)

(11a) **Il mondo sta per finire** – o sta davvero sbocciando, come nel nobile ristorante „Le Canard“ sulle rive dell’Elba ad Amburgo. (DeepL Translate 10/2024)

In (10a) gibt *DeepL Translate* den Ausdruck *Nobel geht die Welt zu Grunde* mit *Il Nobel è la fine del mondo* wieder, wenn aber ein Ko-Text gegeben wird, lautet der Übersetzungsvorschlag *Il mondo sta per finire* (11a).

Ähnlich agiert *Google Translate*: Der Phraseologismus *auf der Brennsuppe dahergeschwommen sein* wird ohne Ko-Text als *aver galleggiato sulla zuppa di carburante* übersetzt (12a), während mit Ko-Text als *nuotare sul fuoco* (12a).

(12) Damit werde ich schon klarkommen. Bin ja nicht auf der Brennsuppe dahergeschwommen. (Item 9b)

(12a) Me ne occuperò io. Non stavo **nuotando sul fuoco**. (Google Translate 10/2024)

Die anderen zwei untersuchten Tools, *ChatGPT* und *Yandex Translate*, bieten meist die gleiche Übersetzung des Phraseologismus, unabhängig davon, ob ein Ko-Text angegeben wird oder nicht. Zur Illustration fügen wir die Übersetzung der phraseologischen Einheit *Das tangiert mich peripher* ohne Ko-Text (13) und mit Ko-Text (14). Sie lautet *Mi tocca solo marginalmente* in beiden Fällen.

(13) Das tangiert mich peripher! (Item 7a)

(13a) **Mi tocca solo marginalmente!** (ChatGPT 10/2024)

(14) Ich habe gar nicht mit ihm darüber gesprochen. Es interessiert mich auch überhaupt nicht, was er dazu zu sagen hat. Das tangiert mich peripher. (Item 7b)

(14a) Non ne ho affatto parlato con lui. Non mi interessa affatto cosa ha da dire a riguardo. **Mi tocca solo marginalmente.** (ChatGPT 10/2024)

In einigen Übersetzungsvorschlägen sind auch nur kleine morpho-syntaktische Unterschiede zu beobachten, wie im Beleg (15), wo der italienische Ausdruck ohne Artikelwort (*Tua Elli* in 16a) oder mit Artikelwort (*La Tua Elli* in 16a) bei *Yandex Translate* vorkommt, oder im Beispiel (18), in dem *ghiaia* durch die Nominalphrase *cava di ghiaia* ersetzt wird, im Falle, dass der Phraseologismus in einen passenden Ko-Text gesetzt wird.

(15) Alles Scheiße, Deine Elli! (Item 4a)

(15a) Tutta Merda, **Tua Elli!** (Yandex Translate 10/2024)

(16) Kotzt mich alles an zur Zeit. Würde mich am liebsten vergraben und Winterschlaf halten. Sorry fürs rumjammern. Alles Scheiße, Deine Elli. (Item 4b)

(16a) Mi fa incazzare tutto al momento. Preferirei seppellirmi e andare in letargo. Scusa per il lamento. Tutta Merda, **La Tua Elli.** (Yandex Translate 10/2024)

(17) Mast- und Schotbruch! (Item 8a)

(17a) Rottura dell'albero e della **ghiaia!** (Yandex Translate 10/2024)

(18) Wer die Freiheit erfahren will, die das Segeln fühlen lassen kann, muss sich zunächst binden - an einen Segelkurs, an dessen Ende der Erwerb des Segelscheins steht. Mast- und Schotbruch sei Ihnen dabei gewünscht. (Item 8b)

(18a) Chi vuole sperimentare la libertà che La Vela può far sentire, deve prima legarsi - a un corso di vela, al termine del quale si ottiene la licenza di vela. L'albero e la **cava di ghiaia** sono i vostri desideri. (Yandex Translate 10/2024)

Abschließend lässt sich ein grundlegender Unterschied im Verhalten der Übersetzungstools feststellen, wenn Phraseologismen mit oder ohne Ko-Text angegeben werden: Im ersten Fall bieten *DeepL Translate*, *Google Translate* und *Yandex Translate* eine wörtliche Übersetzung ohne weitere Hinweise, während *ChatGPT* mit detaillierten Bedeutungserklärungen oder Kommentaren zu den Übersetzungsvorschlägen reagiert. Bei Phraseologismen im konkreten Gebrauch schlagen *DeepL Translate* und *Google Translate* je nach An- oder Abwesenheit eines passenden Kontexts eine unterschiedliche Übersetzung vor. *ChatGPT* und *Yandex Translate* bieten dagegen immer die gleiche Übersetzung an, die manchmal kleine morpho-syntaktische Unterschiede aufweist.

### 3. Zusammenfassung und Ausblick

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht die Analyse und der systematische Vergleich verschiedener KI-basierter Übersetzungstools in Hinblick auf ihre Fähigkeit, phraseologische Einheiten

kontextsensitiv zu übersetzen und zu erläutern. Untersucht wurde zum einen, welche Art von Informationen die Systeme bereitstellen, und zum anderen, wie sie auf zusätzlichen Ko-Text reagieren. Ziel war es, die jeweiligen Funktionsweisen und Potenziale dieser digitalen Sprachressourcen herauszuarbeiten, wobei berücksichtigt wird, dass die untersuchten Systeme einer kontinuierlichen technischen Weiterentwicklung unterliegen. Die hier präsentierten Ergebnisse aus dem Zeitraum 2024-25 stellen somit eine Momentaufnahme dar und können von künftigen Resultaten abweichen.

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage (*Welche Art von Informationen liefern die Suchergebnisse?*) zeigt die Analyse, dass *DeepL Translate*, *Google Translate* und *Yandex Translate* primär eine direkte Übersetzung des jeweiligen Phraseologismus liefern. Auffällig ist, dass *DeepL Translate* darüber hinaus ergänzende alternative Übersetzungsvorschläge anbietet. *ChatGPT* erweist sich in diesem Vergleich als besonders vielseitig: Neben der eigentlichen Übersetzung liefert es häufig erläuternde Bedeutungsbeschreibungen, Hinweise zum Gebrauch sowie mögliche Varianten. Dadurch entsteht ein stärker kontextualisiertes, erklärendes und für Lernende potenziell didaktisch wertvolles Übersetzungsangebot.

Zur zweiten Forschungsfrage (*Unterscheiden sich die Ergebnisse, wenn ein Ko-Text angeboten wird?*) ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den Tools. *DeepL Translate* und *Google Translate* reagieren sensibel auf den bereitgestellten Ko-Text, was sich in teils klar voneinander abweichenden Übersetzungsvorschlägen niederschlägt. *Yandex Translate* und *ChatGPT* zeigen nur geringfügige Unterschiede zwischen den Varianten mit und ohne Ko-Text. Wo Anpassungen erfolgen, betreffen sie meist kleinere morpho-syntaktische Aspekte, während die Grundübersetzung stabil bleibt.

Die Ergebnisse eröffnen zudem relevante Perspektiven für den Bereich *Deutsch als Fremdsprache* (DaF). Der reflektierte Einsatz und die kritische Bewertung digitaler Sprachtools können Lernende nicht nur beim Erwerb phraseologischer Kompetenz unterstützen, sondern auch ihre digitale Handlungskompetenz nachhaltig fördern. Im Sinne des *Digital Competence Framework for Citizens* (DigComp) wird der bewusste, analytische und kontextbezogene Umgang mit KI-gestützten Übersetzungssystemen zu einer Schlüsselqualifikation im zeitgemäßen DaF-Unterricht – sowohl im Hinblick auf die Entwicklung eines differenzierten Sprachbewusstseins als auch auf den Ausbau von Medien- und Informationskompetenz.

Der bewusste, analytische und kontextbezogene Umgang mit KI-gestützten Übersetzungssystemen wird künftig gemäß den Angaben vom DigComp zu einer Schlüsselqualifikation im zeitgemäßen DaF-Unterricht – sowohl im Hinblick auf die Entwicklung eines differenzierten Sprachbewusstseins als auch auf den Ausbau der Medien- und Informationskompetenz.

Zukünftige Untersuchungen können insbesondere die dynamische Weiterentwicklung der KI-Systeme berücksichtigen und deren Potenzial für adaptive, individualisierte Lernsettings im DaF-Bereich weiter explorieren, um so die Verzahnung von sprachlicher und digitaler Kompetenz nachhaltig zu fördern.

#### Literatur

- Burger, Harald. 2015. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Dankers, Verna, Lucas Christopher, and Ivan Titov. 2022. "Can Transformer be Too Compositional? Analysing Idiom Processing in Neural Machine Translation". *Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers)*, Dublin: Association for Computational Linguistics, 3608-626. doi: 10.18653/v1/2022.acl-long.252.
- DeepL Translate. <<https://www.deepl.com/translator>> (03/2026).
- DigComp Framework. *Digital Competence Framework for Citizens*. <[https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp_en)> (03/2026).

- Dobrovolskij, Dmitrij, und Elisabeth Piirainen. 2009. *Zur Theorie der Phraseologie. Kognitive und kulturelle Aspekte*. Tübingen: Stauffenburg.
- Forgács, Erzsébet. 2004. „Phraseologismen als Mittel der Textkonstitution“. In *EUROPHRAS 2000. Internationale Tagung zur Phraseologie vom 15.-18. Juni 2000 in Aske/Schweden*, herausgegeben von Christine Palm-Meister, 123-35. Tübingen: Stauffenburg.
- Google Translate. <<https://translate.google.com/>> (03/2026).
- Hillebrandt, Florian. 2023. *Welche Sprachen kann ChatGPT? Und wie gut?* <<https://www.gradually.ai/chatgpt-sprachen/>> (03/2026).
- Koller, Werner. 1992 [1979]. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- . 2007. „Probleme der Übersetzung von Phrasemen“. In *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 1. Halbband*, herausgegeben von Harald Burger, Dmitrij Dobrovolskij, Peter Kühn, et al., 605-13. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Korhonen, Jarmo. 2004. „Phraseologismen als Übersetzungsproblem“. In *Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. 1. Teilband*, herausgegeben von Harald Kittel, Armin Paul Frank, Norbert Greiner, et al., 579-87. Berlin-New York: De Gruyter.
- . 2007. „Probleme der kontrastiven Phraseologie“. In *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 1. Halbband*, herausgegeben von Harald Burger, Dmitrij Dobrovolskij, Peter Kühn, et al., 574-89. Berlin-New York: De Gruyter.
- OpenAI. 2023. *ChatGPT*. <<https://chat.openai.com/>> (03/2026).
- Tekin, Özlem. 2023. „ChatGPT im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur*, Bd. 5, Nr. 3: 136-62. doi: 10.55143/alkad.1390420.
- Yandex Translate. <<https://translate.yandex.com>> (03/2026).
- Zaitova, Iuliia, Vitalii Hirak, Badr M. Abdullah, et al.. 2025. „Attention on Multiword Expressions: A Multilingual Study of BERT-based Models with Regard to Idiomaticity and Microsyntax“. In *Findings of the Association for Computational Linguistics*, edited by Luis Chiruzzo, Alan Ritter, and Lu Wang, 4083-92. New Mexico: Association for Computational Linguistics. doi: 10.18653/v1/2025.findings-naacl.228 (03/2026).





**Citation:** O. Gätje (2026) Die Person ChatGPT als „kooperativer Writing-Ko-Aktant“ – über das Spannungsverhältnis von sozialer Rolle und Person im Mensch-Maschine-Dialog. “Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente” 10: pp. 153-171. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17372>.

**Copyright:** © 2026 O. Gätje. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

# Die Person ChatGPT als „kooperativer Writing-Ko-Aktant“ – über das Spannungsverhältnis von sozialer Rolle und Person im Mensch-Maschine-Dialog

*Olaf Gätje*

Universität Kassel (<[gajtje@uni-kassel.de](mailto:gajtje@uni-kassel.de)>)

## *Abstract*

This article presents the preliminary findings of a study examining the use of the ChatGPT-4o-mini version of OpenAI's large language model (LLM) for revising student summaries. It should be noted that the statements and conclusions in this study refer exclusively to this LLM in this specific iteration. This study is based on the principles of sociological role theory and subsequent critiques of the theory. To this end, we propose a theoretical framework to delineate the unique requirements of written dialogue between students and the LLM behind ChatGPT. This framework is designed to facilitate coordination between human and artificial intelligence in the text writing process. Following the theoretical considerations, the expectations and assumptions regarding the potential of ChatGPT are examined, as these influence the linguistic and communicative behaviour of LLM users.

**Keywords:** Large Language Model, Linguistics, Role Theory, Systems Theory, Text Revision

## *Einleitung*

In dem vorliegenden Artikel werden erste Ergebnisse einer Studie zum Überarbeiten von Inhaltsangaben von Schüler:innen unter Nutzung des Large Language Models (LLM) ChatGPT in der Version ChatGPT-4o-mini des Unternehmens *Open AI* vorgestellt: Die getroffenen Aussagen und Schlussfolgerungen beziehen sich nur auf dieses LLM in genau dieser Version. Ausgehend von der soziologischen Rollentheorie und der Kritik an dieser wird zunächst ein theoretischer Rahmen modelliert, mit dem die besonderen Voraussetzungen des schriftlichen Dialogs zwischen den Schüler:innen und dem hinter ChatGPT liegenden LLM zur Koordinierung des Textschreibprozesses von menschlicher und künstlicher Intelligenz herausgearbeitet werden können.

Im Anschluss an die theoretischen Vorüberlegungen werden Erwartungen und Annahmen die Potentiale von ChatGPT betreffend rekonstruiert, die das sprachlich-kommunikative Verhalten der Benutzer des LLM beeinflussen bzw. bestimmen.

### 1. Nutzen und Grenzen der Rollentheorie für die Analyse von KI – und darüber hinaus

Zur Modellierung der Funktionen, die Large Language Models (LLM) für ihre humanen Nutzer:innen übernehmen können, hat sich der Begriff der „Rolle“ als zentral etabliert (vgl. Thompson 2024, 79). Aus schreibdidaktischer Perspektive hat Steinhoff (2025) auf Grundlage der Praxistheorie das bis dato populärste LLM von ChatGPT für den Prozess des Textschreibens als Partizipanden konzeptualisiert, dem unterschiedliche Rollen mit den von humanen Schreiber:innen (Schüler:innen) formulierten Prompts zugewiesen werden: Die drei von Steinhoff auf Grundlage von Dialogen zwischen ChatGPT und Schüler:innen analytisch unterschiedenen Partizipanden-Rollen sind *Ghostwriter*, *Writing Tutor* und *Writing Partner*. In der Regel erfolgt die Zuweisung dieser Rollen durch die Schüler:innen in den schriftlichen Dialogen allerdings nicht explizit. In Übereinstimmung mit der praxistheoretischen Erkenntnis (vgl. Hirschhauer 2016, 60), der zufolge Praktiken als „Beobachterschema“ (*ibidem*) zu verstehen sind, mit denen Beobachter zweiter Ordnung (i. S. v. Luhmann 1987) konkrete Handlungen aufgrund von Musterhaftigkeit bzw. Familienähnlichkeit als Praktiken innerhalb einer Kultur identifizieren, werden erst in der wissenschaftlichen Analyse – verstanden als Beobachtung zweiter Ordnung – der Dialogprozessdaten die genannten Rollen unter Rückgriff auf etablierte Praktiken des kooperativen Textschreibens aus den Dialogen zwischen Schüler:innen und ChatGPT abstrahiert und trennscharf modelliert.

Bezogen auf den DaF-Unterricht schlägt Tekin (2023) vor, die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten von ChatGPT beim Lernen und Unterrichten des Deutschen als Fremdsprache in Form von Rollen zu differenzieren; genannt und erläutert werden die Rollen *Generator*, *Transformer*, *Evaluator* und *Kommunikator* (2023, 138). Sie sind genau genommen als abstrakte Meta-Rollen zu verstehen, die bei der Formulierung von Prompts entweder explizit als konkrete soziale Rollen innerhalb des DaF-Lehr-Lern-Diskurses benannt werden („Ich bin Deutschlehrer an einem Gymnasium in der Türkei“; Tekin 2024, 141) oder deren Konkretisierung zu einer konventionellen sozialen Rolle im DaF-Lehr-Lern-Diskurs (z. B. die der Deutschlehrerin oder der Lernerin) implizit aus den Prompts geschlussfolgert werden kann, ähnlich wie in der oben referierten Untersuchung Steinhoffs.

Beide genannten Autor:innen verwenden den Begriff der Rolle ohne Bezugnahme auf die soziologische Rollentheorie und von beiden werden zwar Beispiele aus Dialogen zwischen Nutzer:innen und ChatGPT zitiert, mit denen die implizite Zuweisung von Rollen an das LLM veranschaulicht wird, aber es wird nicht die Frage problematisiert, ob überhaupt und auf welche Weise die Rollenzuweisung von ChatGPT auch angenommen wird.

In Untersuchungen, die das Thema Prompts bei der tendenziell professionellen Nutzung von ChatGPT (Stichwort: Prompt-Engineering) genauer in den Blick nehmen, wird die Frage der Rollenzuweisung mithilfe von Prompts mit Verweis auf rollentheoretische Annahmen diskutiert. Die dem Sprachmodell mittels Prompt zugewiesene Rolle orientiert sich „normalerweise an den typischen Aufgaben und Verantwortlichkeiten eines Berufszweigs oder einer Person, z. B. ein Dozent oder Ingenieur“ (Kessel *et al.* 2025, 66). Der Vorteil von in Prompts explizit zugewiesenen Rollen sei darin zu sehen, dass „der Rahmen für die Frage und dessen Antwort weitgehend durch Standardannahmen festgelegt und nicht näher konkretisiert werden muss“ (*ibidem*). Fehlt Prompts diese mittels Rollenzuweisung und den damit assoziierten Standardannahmen hergestellte Konkretisierung bzw. Spezifizierung des Outputs, tendiert dieser dazu, eher generisch auszufallen:

One of the most important components of a successful prompt is the role component. Providing a role to act in specifying the capacity in which the AI should work while generating its response. [...] When providing a role, it's important to be specific, clear and relevant. [...] Depending on your task, the absence of a defined role in your prompt can result in a generic or vague response that lacks the desired focus or professionalism. (Thompson 2024, 79)

Über die Standardannahmen sozialer Rollen, die als Bündel von Erwartungen an rollentragende Personen in typisierten sozialen Situationen zu verstehen sind, verfügen die Nutzer:innen einer KI aufgrund ihrer Sozialisation.

Ausgehend von solchen Ansätzen in der Forschung zu LLM wird im Fortgang der Begriff der Rolle im Weiteren an Grundannahmen der soziologischen Rollentheorie zurückgebunden. Auf diese Weise kann einerseits die Erklärkraft rollentheoretischer Annahmen für die Analyse der der KI zugewiesenen Funktionen herausgearbeitet werden. Zudem wird damit eine theoretische Perspektive auf LLM und den Dialog der menschlichen Nutzer:innen freigegeben, die ohne das soziologische Konzept der Rolle nicht in den Blick geraten kann.

Die von Luhmann attestierte Attraktivität des rollentheoretischen Ansatzes zur Analyse des Ko-Agierens von Mensch und LLM resultiert aus den „gebündelten Verhaltenserwartungen“ (Dahrendorf 2006, 39) an soziale Rollen und den damit zusammenhängenden „Erwartungssicherheiten“ (Luhmann 1987, 431) für die Gesellschaft und deren Teilsysteme. Die Verbindlichkeit der Verhaltenserwartungen wiederum ist das Ergebnis der aus den in einer Gesellschaft historisch tradierten und den Individuen qua Sozialisation vertrauten Rollenmustern. Im gesellschaftlichen Miteinander wird durch die Zuschreibung und Übernahme von Rollen durch Individuen deren Verhalten und Handeln also in einem bestimmten Maße, so die Annahme der Rollentheorie, erwartbar und sozial einordbar. Analog dazu soll bspw. die Zuweisung der Rolle als *Writing Tutor* an das LLM durch den Nutzer beim Schreiben eines Textes – auch wenn diese nicht explizit erfolgt – ein durch die implizite Rollendefinition des Tutors bedingtes Antwortverhalten des LLM erwartbar machen. Und komplementär (i. S. v. Luhmann 1998, 1052) dazu wird in dieser Konstellation die Rolle der menschlichen Nutzerin als tutorierte Person profiliert und sie kann ihr weiteres Dialogverhalten an den damit verbundenen Verhaltenserwartungen ausrichten.

Aus dem Voranstehenden sollte deutlich geworden sein, dass die mit einem Prompt vorgenommene Zuschreibung einer bestimmten Rolle mit den prototypisch an sie gerichteten Erwartungen die Kontingenz des Outputs des LLM reduzieren soll. Es ist der menschliche Nutzer, der dem LLM entweder explizit eine Rolle zuschreibt, die er in dem Funktionssystem einer Gesellschaft bspw. selbst ausübt, oder der menschliche Nutzer weist dem Sprachmodell mit den von ihm formulierten Prompts bzw. Prompt-Ketten implizit eine soziale Rolle zu, die von ihm für die erfolgreiche oder einfach nur effizientere Bearbeitung (i. S. v. Zeit- und Arbeitsersparnis) von Aufgaben benötigt wird. Für effizientes Prompten i. S. v. Prompt-Engineering gilt die explizite Zuweisung einer Rolle an das Sprachmodell als zentraler Baustein.

Nun musste die Rollentheorie konzedieren, dass der bruchlosen Erfüllung einer Rollenerwartung durch Individuen in der sozialen Praxis mögliche „Konfliktlagen, Distanzierungen, Manipulationen“ (Luhmann 1987, 431) entgegenstehen. Grundsätzlich taugt die Rollentheorie zwar als theoretisches Konzept zur Beschreibung sozialer Ordnung, allerdings wird die „Ordnungsleistung von Rollen für faktisches Verhalten und Verhaltenserwartungen [...] in der Soziologie zeitweilig erheblich überschätzt“ (430). Denn die individuelle Person, an die Rollenerwartungen gerichtet werden, kann diese relativ variabel und sogar erwartungswidrig realisieren, ohne dass dadurch die soziale Ordnung zusammenbrechen würde, solange die der Rolle im jeweiligen gesellschaftlichen Subsystem zugewiesene Funktion realisiert wird. Bei der Rollenperformanz gehe

es nämlich „immer nur um einen Ausschnitt des Verhaltens eines Menschen, der als Rolle erwartet wird“ (*ibidem*), und das, was der Träger einer sozialen Rolle von seiner Persönlichkeit, ob bewusst oder unbewusst, in die Performanz der Rolle einfließen lässt, individuiert und originalisiert diese in einem bestimmten Umfang. Erst eine Person, die die Funktion der ihr in einem gesellschaftlichen Teilsystem (Lehrer, Pflegekraft, Abteilungsleiter, studentischer Tutor usw.) zugewiesenen Rolle wiederholt nicht erfüllt, wird zur Herausforderung für das jeweilige System.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Erwartungskonformität von ChatGPT in der Version ChatGPT-4o-mini mit der diesem LLM zugewiesenen Rolle. Wenn im alltäglichen gesellschaftlichen Miteinander die qua Konvention erwartbare Rollenperformanz von Person zu Person und abhängig von situativen Erfordernissen variieren kann, dann wird der von Rollenerwartungen orientierte Dialog zwischen menschlichen Nutzer:innen und LLM einerseits durch den Umstand verkompliziert und störungsanfälliger, dass die durchschnittlichen menschlichen Nutzer:innen die thematische Breite und Tiefe (Kessel *et al.* 2025, 132), das Zustandekommen (129) sowie die Qualität (135 und 60) des durch einen Prompt abrufbaren Wissens kaum abschätzen kann. Andererseits fehlt ChatGPT in der vorliegenden Version – so die Annahme – die Fähigkeit, mit der ihr explizit oder implizit zugewiesenen Rolle souverän und reflektiert umzugehen, was in der Soziologie als ein Merkmal von Rollendistanz (vgl. Goffmann 1973) gilt. Distanz zu der Performanz einer sozialen Rolle zu wahren, heißt im Sinne Goffmans, dass der menschliche Rollenträger über die Fähigkeit verfügt, bei Vorliegen situativer Erfordernisse die konventionellen Rollenerwartungen einzuklammern und diese ggf. auch zu enttäuschen, gerade um die der Rolle zukommende Funktion erfolgreich erledigen zu können. Der Rollenträger nimmt demnach als souverän handelnde Person in sozialen Situationen die Grenzen der von ihm performten Rolle wahr, verlässt die Rolle oder wechselt von einer in die andere Rolle und macht diese Distanzierung von den Verhaltenserwartungen an seine Rolle ggf. auch zum Thema in der Situation.

Nehmen wir als Beispiel die Rolle einer Schreibberaterin an einer Universität: Die rollentragende Person kann ratsuchenden Studierenden bei der Gliederung von Hausarbeiten, bei der Planung und zeitlichen Organisation des Schreibprozesses oder bei der Verwendung von Wissenschafts- und Fachsprache unterstützen. Zur souveränen Rollenperformanz gehört aber, dass die Schreibberaterin ratsuchende Studierende auch darüber informiert, wenn Wissen benötigt wird, das sie als Person in der von ihr ausgeübten Rolle nicht zuverlässig liefern kann. Schreibt ein Student eine Hausarbeit über Franz Kafkas *Der Prozess*, so wird die Beraterin den Studierenden bei Fragen den literarischen Text betreffend wissen lassen müssen, ob sie mit diesem vertraut ist oder nicht. Die Unterscheidung zwischen Wissen und Nichtwissen, Können und Nichtkönnen ist eine basale Voraussetzung jeder Schreibberatung und der Ratsuchende erwartet von der Beraterin, dass sie in ihrer Rolle diese Unterscheidung während der Beratung beherrscht. Im empirischen Teil des vorliegenden Artikels werde ich zeigen, dass LLMs die ihnen zugewiesene Rolle als kooperativer Aktant (vgl. Steinhoff 2024) in vielen Fällen nicht adäquat erfüllen. Es zeigt sich, dass der mit einem oder mehreren Prompts evozierte textuelle Output des LLM in vielen Fällen entweder erwartungswidrig oder nur dem Anschein nach erwartungskonform ist.

Das Voranstehende heißt nicht, dass LLMs wie ChatGPT – und nur von diesem ist hier die Rede – nicht auch sehr zuverlässig Erwartungen bedienen und Kontingenzerfahrungen weitgehend reduzieren. Betrachtet man mit Luhmann das hinter ChatGPT stehende LLM als „Person“, wobei unter Person ein zweiseitiges Formschema verstanden wird, mit dem „man Gegenstände wie menschliche Individuen beobachtet“ (1991, 170), dann werden die für Personen typischen „individuell attribuierte[n] Einschränkung[en] von Verhaltensmöglichkeiten“

(171) von ChatGPT theoretisch fassbar. Wird ein Gegenstand oder ein menschliches Individuum als Person und damit als eine genuin gesellschaftliche Entität beobachtet, die unabhängig von der situativen und befristeten Übernahme bestimmter Rollenerwartungen (Attribuierungen) Erwartungen an sich bindet, gerät die andere, unmarkierte Seite des zweiseitigen Formschemas, die Unperson, nicht in den Blick, worauf zurückzukommen sein wird.

Die Konstruktion eines LLM wie ChatGPT als Person, deren kommunikatives Verhalten erfahrungsgemäß bestimmten Einschränkungen und Erwartungen unterliegt, macht die KI als Adressatin von geprompteten Fragen, Anweisungen und Arbeitsaufträgen für die Nutzer:innen zuverlässiger, was wiederum ihren Nutzwert erhöht. Die naheliegende Frage lautet, durch welche Attribute die Person ChatGPT ausgezeichnet ist. In diesem Zusammenhang verweise ich auf die verschiedentlich vorgebrachte Verhaltenserwartung an ChatGPT, „extrem höflich, geduldig und zugewandt“ (Lehnen 2023, 27) zu sein, was wiederum als stabile Persönlichkeitseigenschaft der KI zu beschreiben ist: „OpenAI’s products are built to ‚sound like a colleague‘ as OpenAI puts it, using language that, coming from a person, would sound ‚polite‘, ‚empathetic‘, ‚kind‘, ‚rationally optimistic‘ and ‚engaging‘, among other qualities“ (Vara 2025, o. S.). In diesem ChatGPT mit u. a. mithilfe menschlichen Feedbacks aufwendig antrainierten sprachlich-kommunikativen Verhaltensmustern spiegelt sich das menschliche Bedürfnis nach einem respektvollen und gesichtswahrenden sozialen Miteinander wider (Yin *et al.* 2024), womit wiederum eine Grundvoraussetzung für die Bereitschaft des Menschen geschaffen ist, gerne und immer wieder in den Dialog mit der Künstlichen Intelligenz einzutreten. Dabei wird der von Prompts evozierte Output von ChatGPT – gewissermaßen eine „Person des öffentlichen Lebens“ – nicht nur in einem höflichen und zugewandten Stil verbalisiert, auch werden sprachliche Handlungen realisiert, die vordergründig kooperativ anmuten, weil sie an den emotionalen Bedürfnissen und Informationsbedürfnissen der menschlichen Nutzer:innen orientiert sind: So werden mögliche Anknüpfungspunkte für die Fortsetzung des Dialogs eilfertig angeboten, der Chatbot bringt die Hoffnung zum Ausdruck, dass sein Output hilfreich gewesen sein möge, und bei negativer Rückmeldung durch die Nutzer:innen wird eine Entschuldigung formuliert.

Die Wahrnehmung, es mit einem stark an den Bedürfnissen der Nutzer:innen orientierten System zu tun zu haben, ist also damit zu erklären, dass LLMs methodisch darauf trainiert werden, stets „sanftmütig, ehrlich und hilfsbereit“ (Kessel *et al.* 2025, 38) zu erscheinen. Diese der Person des LLM antrainierte Hilfsbereitschaft zeigt sich auch bei der Verarbeitung der in das Dialogfeld eingegebenen Prompts. Diese werden von der KI nämlich als initiale Textsequenz gelesen, die nach Wahrscheinlichkeitskriterien Wort für Wort zu einem Text ergänzt werden. Das LLM ist dabei so flexibel, dass es stillschweigend und ohne lästige Rückfragen auch formal defekte, inhaltlich unvollständige oder unklar formulierte Prompts exekutierte.

Wie oben bereits angedeutet, gehört zur Beobachtung von ChatGPT als Person, auch die Außenseite des zweiseitigen Formschemas, die Unperson, die all das umfasst, was von einer Person als „Zurechnungsadresse“ (Baecker 2005, 168) für Erwartungen eben nicht erwartet, was ihr als Eigenschaft nicht zugeschrieben wird: Die Unperson umfasst all das, „was nicht zur Person gehört, aber ihr attribuiert werden könnte und gegebenenfalls auf sie durchschlägt“ (Luhmann 1991, 171). Bezogen auf das menschliche Individuum können das „verborgene Enklaven in der bürgerlichen Lebensführung“ (*ibidem*), mit Scham behaftete Themen der eigenen Biografie wie soziale Herkunft oder das Leiden an gesellschaftlich stigmatisierten Krankheiten sein. Wenn solche von einem Individuum nicht für die Konstituierung ihrer gesellschaftlichen Erscheinung als Person gedachten Aspekte Teil der sozialen Wahrnehmung ebendieses Individuums werden und ihm als Person attribuiert werden, verändern sich auch die Erwartungen an das mögliche Verhalten dieser Person. Das kommunikative Verhalten der Person wird unberechenbarer.

Worin besteht nun die „dunkle“ Seite der Person ChatGPT? Vorliegende Studien zeigen, dass die immer freundliche, stets beflissene und zuvorkommende Person ChatGPT in ihren unterschiedlichen Versionen kulturelle Stereotype bspw. von Männern und Frauen (Navigli, Conia, und Ross 2023, 8), armen und reichen (10) oder etwa homo- und heterosexuellen Menschen (Nicolas und Caliskin 2024, o. S.) reproduziert. Diese andere Seite der Person ChatGPT wird von den Nutzer:innen im alltäglichen Gebrauch des LLM weitgehend ausgeblendet, aber sie bleibt latent immer vorhanden.

Ebenfalls zur latenten und ausgeblendeten Seite der Person ChatGPT gehört ihr verschiedentlich beschriebenes Phantasieren, sobald angefragtes Wissen aus den das LLM konstituierenden schriftsprachlichen Daten nicht verfügbar gemacht werden kann.

ChatGPT hat keinen direkten Zugriff auf aktuelle Datenquellen oder eine echte ‚Wissensbasis‘. Wenn es auf Wissenslücken stößt, ‚halluziniert‘ es manchmal plausible Antworten, die jedoch falsch sein können. Dies kann den Eindruck einer bewussten Täuschung erwecken, ist aber eine unbeabsichtigte Reaktion des Modells. (Kessel *et al.* 2025, 60)

Davon abgesehen, dass das LLM seine Nutzer:innen schon deshalb nicht bewusst täuschen kann, weil es über kein Bewusstsein verfügt, stellt allein die Möglichkeit eines phantasierenden LLM eine Herausforderung dar – vor allem, weil Breite und Detaillierung seines „abgedeckten Wissensspektrums“ (131) durch die Nutzer:innen ohnehin schwer abzuschätzen sind. Wenn Nutzer:innen also kaum einschätzen können, welches Wissen in welcher Breite und Tiefe in einem LLM in Form von sprachlichen Mustern und statistisch wahrscheinlichen Wortfolgen repräsentiert wird, dann wird es für sie noch schwieriger, zu unterscheiden, wann das LLM zutreffende Informationen liefert und wann es phantasiert. So gesehen ist die Person des LLM unberechenbar, weil es in dem für seine „Persönlichkeit“ von Seiten des Herstellers gewollten Bemühen, jederzeit höflich zu sein und Erwartungsenttäuschungen auf Seiten der Nutzer:innen zu vermeiden, das Vorhandensein angefragten Wissens simuliert oder das Nichtvorhandensein camouffiert.

Mit der eingeführten Unterscheidung von sozialer Rolle und Person wird es nun möglich, die an ChatGPT gerichteten Erwartungen theoretisch konsistent zu beschreiben. ChatGPT als Person zu beobachten, heißt, im Dialog mit dem LLM ein typisiertes sprachlich-kommunikatives Verhalten zu erwarten, losgelöst von der jeweiligen sozialen Rolle, die die Nutzer:innen dem Chatbot mit von ihm formulierten Prompts zuweist, um bestimmte Aufgaben möglichst effizient und zielgenau zu bearbeiten.

Im Fortgang werden anhand von ersten Auswertungen einer empirischen Studie zum Überarbeiten einer Inhaltsangabe mit dem *Writing-Ko-Aktanten* (WKA)<sup>1</sup> (i. S. v. Gätje und Weindel 2025):

- a. die Erwartungen rekonstruiert, die Schüler:innen an das LLM ChatGPT einerseits als Person, andererseits als Träger der Rolle Schreibpartner haben;
- b. die Annahmen rekonstruiert, die Schüler:innen von dem Wissen haben, über das das LLM ChatGPT als Schreibpartner bei der gemeinsamen Bearbeitung einer Aufgabe zum Textschreiben verfügt.

<sup>1</sup> Wir verwenden den Begriff in loser Anlehnung an Steinhoff (2024).

## 2. Kurzvorstellung der Studie

In dem vorliegenden Kapitel werden erste Resultate einer Studie zum Textschreiben von 62<sup>2</sup> Schüler:innen der 10. Klassenstufe mit Unterstützung von ChatGPT-4o-mini vorgestellt.<sup>3</sup> Die Studie ist eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. Der Interventionsgruppe wurde vor Bearbeitung der Aufgabe, bei der ein Schülertext mithilfe von ChatGPT-4o-mini zu überarbeiten war, ein ca. 8-minütiger Mitschnitt eines Best-Practice-Dialogs zwischen ChatGPT und einem Nutzer präsentiert. Anhand des Dialogs sollten den Studienteilnehmer:innen die Möglichkeiten aufgezeigt werden, die der rekursive Prozess der Formulierung von Prompts und des anschließenden Lesens der vom LLM generierten Texte für die Abfassung eines Bewerbungsschreibens bietet. Die zu überprüfende Hypothese lautet, dass die Teilnehmer:innen der Interventionsgruppe im Vergleich zu denen der Kontrollgruppe den textuellen Output des LLM genauer lesen und zwecks Optimierung des zu überarbeitenden Textes quantitativ mehr, präzisere und zielgerichtete Prompts formulieren.

Nachgeordnet, aber mit diesem Erkenntnisinteresse eng verzahnt und im Fokus des vorliegenden Artikels stehend, ist die Frage nach den handlungsleitenden Annahmen der Schüler:innen über das hinter ChatGPT liegende Sprachmodell, da diese entscheidend dafür sind, welche Aufgaben Schüler:innen dem LLM mithilfe von sprachlich zu verfassenden Prompts übertragen und welche sprachlichen Mittel dafür zum Einsatz kommen. Diese Annahmen und Erwartungen werden mithilfe der Analyse der Dialoge zur aufgabeninduzierten Überarbeitung von Inhaltsangaben rekonstruierbar, die die an der Studie teilnehmenden Schüler:innen zusammen mit dem generativen Sprachmodell ChatGPT in der Version ChatGPT-4o-mini führen.

Wir haben uns in der Studie für eine Aufgabenstellung entschieden, in der Schüler:innen aus dem 10. Jahrgang des gymnasialen Zweigs und des Realschulzweigs einer Gesamtschule aufgefordert werden, die Inhaltsangabe (im Folgenden: Inhaltsangabe<sub>UR</sub>) einer den Proband:innen unbekanntes Schülerin der 9. Klasse zu der Kurzgeschichte *Kahlschnitt* von Kirsten Boie (1993) zu überarbeiten. Mit Hayes fassen wir die Textüberarbeitung nicht als Teilprozess eines übergeordneten Textschreibprozesses auf, sondern die Überarbeitung stellt einen eigenständigen Schreibprozess dar, der in entsprechende Teilprozesse zu unterteilen ist:

It involves planning a solution to the problem (in written form or not), translating that solution into language, and transcribing that language into new text to replace the old text. In this view, revision, like planning, is seen not as a separate writing process parallel to the other writing processes identified [...] but rather as a special application of the writing model. (Hayes 2012, 276)

Die Aufgabe zur Überarbeitung eines Ganztextes erlaubt den Schüler:innen, selbst zu entscheiden, ob sie eine möglichst arbeitssparende Strategie wählen, indem sie die Bearbeitung der Aufgabe und die Verantwortung für das Resultat primär oder vollständig an ChatGPT delegieren, oder ob sie die Aufgabe als Möglichkeit wahrnehmen, gemeinsam mit dem LLM den gesamten Schreibprozess (s. das Zitat von Hayes) einer Überarbeitung zu durchlaufen, um souverän und gewissermaßen als „Herr des Verfahrens“ eine überarbeitete und verbesserte Textversion zu erstellen.

<sup>2</sup> Von den ursprünglich insgesamt 65 Proband:innen sind drei Datensätze unvollständig und für den weiteren Forschungsprozess unbrauchbar. Eine Proband:in hat gar keine Aufgabe und eine weitere hat lediglich den standardisierten Lesetest bearbeitet; eine dritte Proband:in ist nach der Unterbrechung vor Bearbeitung der zweiten Aufgabe (Textüberarbeitung) nicht wieder zur Datenerhebung erschienen. Es verbleiben somit die erwähnten 62 personenbezogene Datensätze.

<sup>3</sup> Der kostenfreie Zugang zu ChatGPT-4o-mini wurde den Wissenschaftler:innen von dem Unternehmen *foBizz* ermöglicht.

Die „didaktische Gattung“ (Dix 2017) der Inhaltsangabe für eine Studie mit Schüler:innen einer 10. Klassenstufe wurde herangezogen, weil diese im Aufsatzunterricht des Faches Deutsch der Sekundarstufe I fast durchgehend unterrichtet wird. Allerdings halten Schüler:innen der Sekundarstufe I die Inhaltsangabe für die unbeliebteste Textform des Deutschunterrichts (vgl. Reinert 2012, 68). Gründe für die Unbeliebtheit sind u. a. die hohen kognitiven Anforderungen dieser didaktischen Gattung für Schüler:innen der 7. und 8. Klasse (vgl. Becker-Mrotzek und Böttcher 2012, 190)<sup>4</sup> – dem Zeitpunkt der vom Curriculum vorgesehen Einführung der Inhaltsangabe in den Deutschunterricht – und das damit einhergehende Gefühl der Überforderung. Um dieses alters- und entwicklungsbedingte Gefühl der Überforderung in unserer Studie zu vermeiden, führen wir die Studie mit Schüler:innen des 10. Jahrgangs durch. Die Aufgabe, die Inhaltsangabe einer anderen Schüler:in mit dem WKA ChatGPT am Tablet zu überarbeiten, kann zudem als *interessanter* type of task (Boscolo und Hidi 2007, 6) gelten: „A student [...] finds writing interesting if the instructional situation allows him/her to discover and practice the attractive, unusual, and challenging aspects of the activity, which may not, and usually do not emerge from traditional writing tasks“ (*ibidem*). Die mit der Aufgabenstellung u. a. intendierte Herstellung situativen Interesses sollte eine hohe Motivation der an der Studie teilnehmenden Schüler:innen (im Folgenden Proband:innen) gewährleisten.

Um sicherzustellen, dass die Proband:innen sich mit der Kurzgeschichte ausreichend vertraut machen konnten, haben diese vor Bearbeitung der Überarbeitungsaufgabe [Auftrag<sub>2</sub>] eine eigene Inhaltsangabe der Kurzgeschichte an einem Tablet mithilfe eines handelsüblichen Textverarbeitungsprogramms verfasst (Auftrag<sub>1</sub>). Für die Bearbeitung von Arbeitsauftrag<sub>1</sub> erhielten die Proband:innen

- die Aufgabenstellung,
- die Merkmale einer Inhaltsangabe in Listenform sowie
- die Kurzgeschichte von Kirsten Boie

auf zwei ausgedruckten Arbeitsblättern ausgehändigt. Für die später auszuführende Überarbeitung der Inhaltsangabe (Arbeitsauftrag<sub>2</sub>) durften die Proband:innen auf das ihnen in Papierform vorliegende Arbeitsblatt der ersten Aufgabe zurückgreifen. Arbeitsauftrag<sub>2</sub> wurde den Proband:innen sowohl in Form eines digitalen Dokuments auf dem Tablet als auch in Papierform zur Verfügung gestellt; in dieses Dokument sollte auch das Resultat der Überarbeitung hineinkopiert werden.

Im Rahmen der Studie wurden mithilfe eines Fragebogens personenbezogene Daten, außerdem Interviewdaten sowie verschiedene Schreibprozess- und Schreibprodukt Daten erhoben, auf die im Fortgang zum Zwecke der Veranschaulichung auszugsweise zurückgegriffen wird. Ferner haben die Proband:innen einen standardisierten Lesekompetenztest absolviert.

Im Folgenden werden der Referenztext sowie die den Proband:innen vorgelegte Inhaltsangabe<sub>UR</sub> kurz vorgestellt, da aus den textuellen und intertextuellen Eigenschaften der beiden Texte bestimmte Aufgaben und Herausforderungen für den Prozess der Überarbeitung resultieren.

## 2.1 Zum Referenztext Kahlschnitt

Die von Kirsten Boie verfasste und 1993 veröffentlichte Kurzgeschichte *Kahlschnitt* – im Fortgang auch als Referenztext bezeichnet – hat einen Umfang von etwas mehr als 600 Wörtern.

<sup>4</sup> Das Verfassen der Inhaltsangabe verlange von den Schüler:innen „viel zu früh eine distanzierte, analytische, objektive Haltung gegenüber literarischen Texten“ (Fritzsche 1994, 154, zit. n. Reinert 2012, 68).

Die aus der Ich-Perspektive erzählte Geschichte adressiert in der Lebenswelt junger Menschen im adoleszenten Alter relevante Themen: Abgrenzung vom Elternhaus und die Frage der Ausbildung einer selbstbestimmten Identität, das damit verbundene Ringen um Anerkennung von Peers und in der Schule sowie – auf einer abstrakteren Ebene – der inter-generationale Wandel von Erziehung. Aufgrund der Thematik sowie des sprachlich und textuell vordergründig geringen bis mittleren Schwierigkeitsgrads, kann der Text für den Deutschunterricht ab der 7. Klassenstufe verschiedener weiterführender Schulformen eingesetzt werden. Dabei hält der Text einige Schwierigkeiten für das Textverstehen parat. Als sprachlich-textuelle Herausforderung bei der Abfassung einer Inhaltsangabe zu Boies Kurzgeschichte kann einerseits die Aufgabe gesehen werden, auf die Ich-Erzählerin zu referieren. In der Geschichte selbst bleibt die Erzählerin namenlos, sie wird ausschließlich durch ihre jeweiligen Positionen in familiären bzw. sozialen Konstellationen identifiziert: als Enkeltochter von Ömchen, als Tochter von Rudolf und Irene, als Schülerin bzw. Mitschülerin, als minderjährige Kundin im Friseursalon. In diesem Zusammenhang komme ich auf eine weitere Herausforderung zu sprechen: Die Ich-Erzählerin referiert auf ihre Eltern durchgehend mit deren Vornamen, und nur in der wörtlichen Rede ihrer Mutter Irene wird die Ich-Erzählerin als deren Tochter erkennbar. Um diese Mutter-Tochter-Konstellation zwischen Irene und der Ich-Erzählerin zu erkennen, ist die Bildung von Inferenzen zwischen einzelnen Propositionen erforderlich. Dabei kann das Vorhandensein über entsprechendes Welt- bzw. Erfahrungswissen hilfreich sein, über das Jugendliche unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft nicht notwendigerweise verfügen: Es gibt Elternhäuser und Erziehungsstile, in denen Eltern sich von ihren Kindern mit Vornamen ansprechen lassen.

## 2.2 Zur Inhaltsangabe<sub>UR</sub>

Die den teilnehmenden Schüler:innen zur Überarbeitung vorgelegte Inhaltsangabe<sub>UR</sub> wurde von einer Schülerin der neunten Klasse des gymnasialen Zweigs einer Gesamtschule auf Veranlassung des Leiters des Forschungsprojektes verfasst. Die Inhaltsangabe<sub>UR</sub> enthält neben einigen orthographischen und grammatischen Fehlern verschiedene sachliche und inhaltliche Fehler bzw. Ungenauigkeiten, die beim Überarbeitungsprozess entweder von den Proband:innen selbst oder von dem LLM zu korrigieren wären.

1. Die Inhaltsangabe<sub>UR</sub> gibt anstelle von 1993 als korrektem Erscheinungsjahr der Kurzgeschichte das falsche Veröffentlichungsjahr 1933 an.
2. In der Inhaltsangabe<sub>UR</sub> bleibt das Verwandtschaftsverhältnis zwischen der Ich-Erzählerin und Irene noch impliziter als in dem Referenztext.
3. Die Ausführungen im vorletzten Absatz („die Enkeltochter ist verärgert ...“) der Inhaltsangabe<sub>UR</sub> stellen einen entscheidenden Sachverhalt der Kurzgeschichte unzutreffend dar. In der Inhaltsangabe<sub>UR</sub> wird folgender Zusammenhang behauptet: Irene habe sich die Haare lang wachsen lassen und sah deshalb wie ein „Arsch mit Ohren“ aus, wozu Irenes Mutter („Ömchen“) aber nie etwas gesagt habe. In der Kurzgeschichte wird jedoch eine ganz andere Erklärung dafür abgegeben, warum Irene sich aus den Frisuren ihrer Kinder raushält: Die Großmutter der Erzählerin („Ömchen“) habe der Mutter der Erzählerin (Irene), wenn diese sich als junges Mädchen die Haare zu lang habe wachsen lassen, „die ungepflegten Zotteln auf Ohrläppchenlänge zurückgeschnitten“. Erst aufgrund dieser erzieherischen Maßnahme habe die Mutter der Erzählerin wie ein „Arsch mit Ohren“ ausgesehen. Der Grund also dafür, dass Irene sich bei den Frisuren ihrer Tochter nie einmischte, ist nicht der, dass ihre eigene Mutter sich auch bei ihr nie eingemischt hat, sondern der, dass Irene das übergriffige Verhalten und die Fehler ihrer Mutter nicht wiederholen will.

Nach der Vorstellung der Studie werden im folgenden Kapitel die beiden oben formulierten Forschungsfragen (a. bis c.) mithilfe der Auswertung der erhobenen Daten beantwortet.

### 3. Analyseergebnisse

Zunächst sollen die Erwartungen rekonstruiert werden, die Schüler:innen von dem LLM ChatGPT einerseits als Person, andererseits als Träger der durch die Aufgabenstellung vorgegebenen Rolle als kooperativer Schreibpartner haben. Für die Beantwortung dieser Frage wurden in einem ersten Schritt die 62 personenbezogenen Datensätze dahingehend durchsucht, welche der für die Bearbeitung der Überarbeitungsaufgabe erforderlichen Informationen bzw. textuellen Ressourcen – also eine gepromptete Aufgabenformulierung, die Inhaltsangabe<sub>UR</sub> sowie der Referenztext – die Proband:innen dem LLM zur Verfügung gestellt haben. Dazu gehört neben der Formulierung des Arbeitsauftrages insbesondere die Zurverfügungstellung der Inhaltsangabe<sub>UR</sub> sowie des Referenztextes (Boies Kurzgeschichte). Sehen wir zunächst von der Aufgabenstellung ab, so zeigt die Sichtung der vorliegenden Prozess- und Produktdaten, dass die Proband:innen dem LLM in der Rolle als kooperativer WKA die erforderlichen Textressourcen in unterschiedlichem Umfang, in unterschiedlicher Form und in unterschiedlichen Phasen des jeweiligen Dialogs zur Verfügung gestellt haben. In Tab. 1 wird präsentiert, welche der beiden zur Bearbeitung der Überarbeitungsaufgabe erforderlichen textuellen Ressourcen dem LLM von welcher Anzahl von Proband:innen zur Verfügung gestellt wird (Tab. 1).

Gruppe	Dem LLM mitgeteilte Texte	Anzahl der Proband:innen
A	- Inhaltsangabe <sub>UR</sub> - Referenztext	-
B	+ Referenztext - Inhaltsangabe <sub>UR</sub>	-
C	- Referenztext + Inhaltsangabe <sub>UR</sub>	39
D	+ Inhaltsangabe <sub>UR</sub> + Referenztext	23

Tab. 1 – Nach Häufigkeit gruppierte Übersicht der dem LLM mitgeteilten möglichen Textkombinationen

Die Darstellung in Tab. 1 zeigt, dass der überwiegende Teil der Proband:innen (Gruppe C) seinem WKA den der Inhaltsangabe<sub>UR</sub> zu Grunde liegenden Referenztext nicht zur Verfügung stellt, womit die textuelle Grundlage für einen gemeinsamen Prozess der Überarbeitung fehlt. Es können nicht bei jedem der 39 Proband:innen aus Gruppe C die Motive und Annahmen rekonstruiert werden, die zu der Entscheidung geführt haben, den Referenztext nicht mit dem WKA zu teilen. Naheliegende Gründe für die Nichtmitteilung kann fehlendes Bewusstsein für die Voraussetzungen des Überarbeitungsprozesses einer Inhaltsangabe sein, womit wieder die o. e. Überforderung von Schüler:innen beim Schreiben von Inhaltsangaben auch bei Schüler:innen der 10. Klassenstufe ins Spiel kommt, eine schlicht unkonzentrierte oder lustlose Bearbeitung der Aufgabe durch die Proband:innen oder falsche Annahmen über und das von einem LLM verfügbar zu machende Wissen.

Eine für die Beantwortung der Forschungsfragen relevante Annahme einzelner Proband:innen kann mithilfe der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (vgl. Titscher *et al.* 2002, 104ff.) aus den Mensch-Maschine-Dialogen herausgelesen werden. Aus den Prompts von Proband:innen der Gruppe C lässt sich abduzieren, dass ein Teil dieser Gruppe die Kenntnis der Kurzgeschichte auf Seiten des LLM präsupponiert, wie die drei im Folgenden zitierten Initialprompts von drei Schüler:innen belegen:<sup>5</sup>

Beleg I

bitte korrigiere die Einleitung der Inhaltsangabe von der Kurzgeschichte ‚Kahlschnitt‘ (Proband:in 13-24)

Beleg II

schreibe mir eine inhalts angebe zu der kurzgeschichte kahlschnitt von kirsten boie was 1993 geschrieben wurde (Proband:in 9-18)

Beleg III

Hallo Chatgpt, ich bräuchte deine Hilfe bei einer Inhaltsangabe von einer Schülerin aus der 9.Klasse einer Gesamtschule hat eine inhaltsangabe von der Kurzgeschichte ‚Kahlschnitt‘ von Kristen Boie aus dem Jahr 1993 (Proband:in 6-26)

Unter anderem indiziert die in allen drei Prompts anzutreffende Verwendung der definiten Artikel vor der Gattungsbezeichnung *Kurzgeschichte*, dass die Proband:innen davon ausgehen, dass die Kurzgeschichte *Kahlschnitt* Teil des gemeinsamen Wissens mit dem LLM ist. Für die Interpretation der zitierten Initialprompts ist der Blick auf die jeweiligen Folgeprompts unerlässlich: Die Kurzgeschichte wird nämlich auch in den Folgeprompts nicht mit dem WKA geteilt, obwohl aus den Dialogen hervorgeht, dass die Proband:innen den generischen Output des LLM als erwartungswidrig auffassen. Als Beispiel für die negative Rückmeldung zu dem von ChatGPT generierten textuellen Output werden die ersten vier Folgeprompts von Proband:in 13-24 (Beleg I) zitiert, in denen das LLM aufgefordert wird, seine fortwährend generischen Textvorschläge zur Überarbeitung der Einleitung der Inhaltsangabe<sub>UR</sub> mithilfe von Informationen des dem LLM als bekannt vorausgesetzten Referenztextes zu konkretisieren und zu spezifizieren:

<sup>5</sup> Alle in diesem Beitrag zitierten Belege werden ohne Korrekturen, Ergänzungen und Überarbeitungen zitiert. Über den folgenden Link werden die zu wissenschaftlichen Zwecken aufbereiteten Dialogprotokolle, aus denen in dem vorliegenden Artikel zitiert wird, als Download angeboten: <<https://www.uni-kassel.de/fb02/institute/germanistik/institute/germanistik/fachgebiete/sprachwissenschaft-sprachdidaktik/prof-dr-olaf-gaetje/chatgpt-korpus.html>>.

Promptreihenfolge	Promptformulierungen
Initialprompt	bitte korrigiere die Einleitung der Inhaltsangabe von der Kurzgeschichte ‚Kahlschnitt‘ (s. a. Beleg I)
Folgeprompt <sub>1</sub>	füg das thema des textes hinzu
Folgeprompt <sub>2</sub>	füge noch die kurz die handlung des textes ein
Folgeprompt <sub>3</sub>	bezieh es mehr auf den text
Folgeprompt <sub>4</sub>	gehe mehr auf das verhalten und den grund ein warum das mädchen sich einen kahlschnitt machen lassen

Tab. 2 – Dialoganfangssequenz von Proband:in 13-24

Die von dem:r Nutzer:in auf Seiten des LLM als bekannt vorausgesetzte Kenntnis des Referenztextes wird sprachlich u. a. durch die Verwendung der definiten Artikel in den Prompts (*die einleitung der Inhaltsangabe, des textes, den text*) und die Nennung des Titels der Kurzgeschichte angezeigt.

Eine andere Proband:in dieser Gruppe expliziert die sich im Verlauf des Dialogs einstellende Erwartungsenttäuschung über die von ihr im Initialprompt stillschweigend vorausgesetzte Kenntnis des Referenztextes auf Seiten des LLM. Zunächst wird der Initialprompt zitiert:

#### Beleg IV.I

Hallo ChatGPT, ich benötige deine Hilfe, bei einer Deutschaufgabe. Eine 9 Klässlerin hat eine Inhaltsangabe zu der Kurzgeschichte ‚Kahlschnitt‘, aus dem Jahr 1993, von Kristen Boie erfasst. Ihr sind allerdings ein paar Fehler bei der bearbeitung unter laufen, da sie nicht alle Kreterien einer Inhaltsangabe berücksichtigt hat. Kennst du diese Kurzgeschichte und könntest mir helfen eine Inhaltsangabe mit allen Merkmalen einer Inhaltsangabe über die Kurzgeschichte ‚Kahlschnitt‘ zu schreiben, damit ich die Schülerin verbessern kann? (Proband:in 7-26)

Im Anschluss an den durch den Initialprompt generierten Text und eine weitere Prompt-Output-Parsequenz später teilt die Proband:in ihrem WKA ihre Schlussfolgerung mit:

#### Beleg IV.II

Okay, wie ich sehe, haben wir oensichtlich eine unterschiedliche Kurzgeschichte. Bei mir hat die Protagonisten weder einen Namen noch geht es um ihre Mitschüler. Es geht eher darum, dass sie mit ihrem ‘Ömchen’ am Tisch sitzt und diese nicht begeistert ist von dem Haarschnitt des Teenagermädchens. Auch ging es bei meiner Kurzgeschichte eher um die Reaktion der Mutter Irene, welche der Teenager ihr entlocken wollte. Kennst du diese Version der geschichte? (Proband:in 7-26)

Proband:in 7-26 zieht jedoch aus der sich im Verlauf des Dialogs einstellenden Erkenntnis, dass sie und das LLM offensichtlich unterschiedliche Kurzgeschichten „haben“, nicht die nahe-liegende Schlussfolgerung, dem LLM den Referenztext zur Verfügung zu stellen. Aber auch das LLM kommt der impliziten Erwartung an die Rolle eines kooperativen Schreibpartners nicht nach, wenn es die Schüler:in nicht darüber in Kenntnis setzt, dass für die gemeinsame Überarbeitung der Referenztext benötigt wird. In der Folge teilt die Proband:in dem Sprachmodell in dem Prompt (Beleg IV.II) sowie in den unmittelbaren Folgeprompts von ihr ausgewählte Informationseinheiten aus dem Referenztext mit, um das bis dato enttäuschende Resultat der Überarbeitung sukzessive zu verbessern.

Eine weitere Proband:in aus Gruppe C thematisiert in dem Initialprompt ihre Unsicherheit über das von ihr bei ChatGPT vorauszusetzende Wissen in Form einer Frage:

Beleg IV

Kennst du den Kurzgeschichte von Kirsten Boie ‚Kahlschnitt‘? (Proband:in 14-18)

Auch die irreführende Antwort von ChatGPT auf die Frage der Schüler:in soll zitiert werden:

Ja, ‚Kahlschnitt‘ ist eine Kurzgeschichte von Kirsten Boie, die sich mit Themen wie Identität, Veränderung und den Herausforderungen des Erwachsenwerdens auseinandersetzt. Die Geschichte handelt von einer Protagonistin, die mit ihrer äußeren Erscheinung und den Erwartungen ihrer Umgebung ringt.

Die Bejahung der Frage ist mindestens als irreführend zu bewerten. Allerdings enthält der ausgehend von der Frage generierte Output streng genommen keine unwahren Informationen. Diese sind jedoch so generisch, dass eine eng an den Referenztext angelehnte Überarbeitung der Inhaltsangabe<sub>UR</sub> auf dieser Wissensbasis kaum möglich ist. Mit Verweis auf die obigen Ausführungen kann für diesen Fall konstatiert werden, dass das LLM „phantasiert“, wenn es die Frage, ob es die fragliche Kurzgeschichte von Kirsten Boie kenne, bejaht, was in dem vorliegenden Fall zu der Erzeugung falscher Annahmen über die Befähigung des WKA zur gemeinsamen Aufgabenbearbeitung bei der menschlichen Nutzer:in führt. Das LLM in der Rolle als kooperativer WKA erfüllt demnach nicht nur nicht die Erwartung der Nutzer:in, zwischen Wissen und Nicht-Wissen zu unterscheiden, sondern zudem camoufliert es diese Erwartungsenttäuschung mit Folgen für den weiteren gemeinsamen Schreibprozess.

Ich halte zwischenresümierend fest: Die zitierten Initialprompts (Beleg I bis III) sowie das engagierte, kleinteilige Nachprompten von Proband:in 13-24 (s. Tab. 2) zeigen an, dass ChatGPT die aus der Aufgabenstellung resultierende Zuweisung der Rolle als kooperativer WKA in Teilen erwartungswidrig erfüllt. Die Erwartung der Proband:innen an die Rolle des LLM als WKA lautet, dass dieses über eine Art Datenbank verfügt, in der literarische Texte hinterlegt sind, die zur Bearbeitung der mit der Rolle als Ko-Textüberarbeiter benötigt werden. Konkret lautet die Erwartung, dass das LLM die von allen drei Proband:innen explizit mit Titel, Autorin-Name und Veröffentlichungsdatum identifizierte Kurzgeschichte als textuelle Ressource abgespeichert hat. Allen Proband:innen in Gruppe C ist gemeinsam, dass sie, trotz zum Teil erkennbarer Frustrationen mit dem vom LLM generierten textuellen Output zur Überarbeitung der Inhaltsangabe<sub>UR</sub>, ihrem WKA den Referenztext nicht zur Verfügung stellen. Allerdings macht das LLM in seiner Rolle als WKA den Proband:innen auch an keiner Stelle des Dialogs deutlich, dass für die gemeinsame Überarbeitung die Zurverfügungstellung des Referenztextes erforderlich ist, womit die implizite Erwartung an die Rolle eines kooperativen Ko-Aktanten enttäuscht wird und man unterstellt, dass das allgemeine Kooperationsprinzip i. S. v. Grice von den menschlichen Nutzer:innen auch im Dialog mit ChatGPT als geltend vorausgesetzt wird. Lediglich im Dialog zwischen Proband:in 17-24 und ChatGPT zeigt sich an einer Stelle (s. Beleg IV.II), dass 17-24 die Enttäuschung ihrer Erwartungen über das der KI unterstellte Wissen registriert.

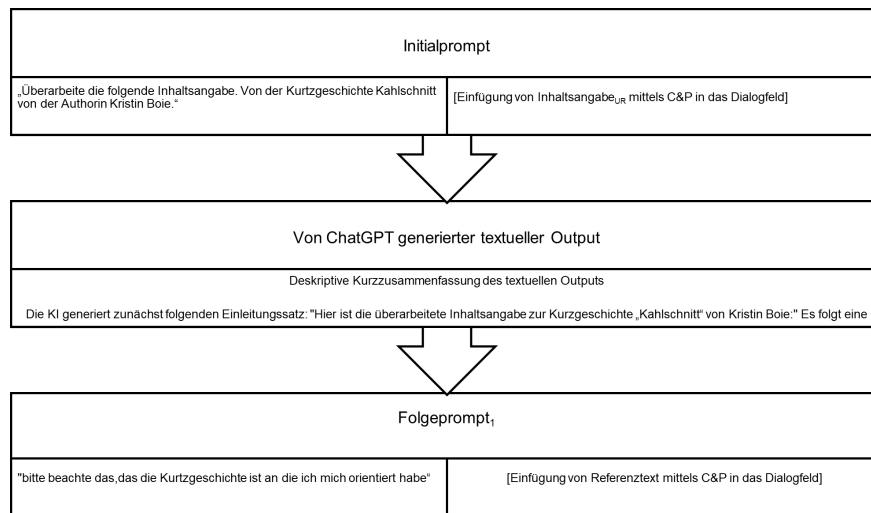
Ich komme zu Gruppe D: Von den 23 Proband:innen dieser Gruppe teilen 13 dem LLM bereits mit ihrem Initialprompt den Referenztext sowie die Inhaltsangabe<sub>UR</sub> mit (Gruppe D1). Die Mitteilung erfolgt entweder mittels Copy and Paste, oder die Anhangfunktion von ChatGPT wird genutzt, mit der das ganze Dokument (.doc), ein Screenshot von Ausschnitten

des Dokumentes oder das mit dem Tablet ganz oder in Teilen abfotografierte Aufgabenblatt über das Büroklammer-Symbol im Dialogfeld hochgeladen und dem WKA auf diese Weise zur Verfügung gestellt wird. Der Aufgabenzettel enthält:

- Inhaltsangabe<sup>UR</sup>,
- Referenztext (Kurzgeschichte *Kahlschnitt*) und
- Aufgabenstellung.

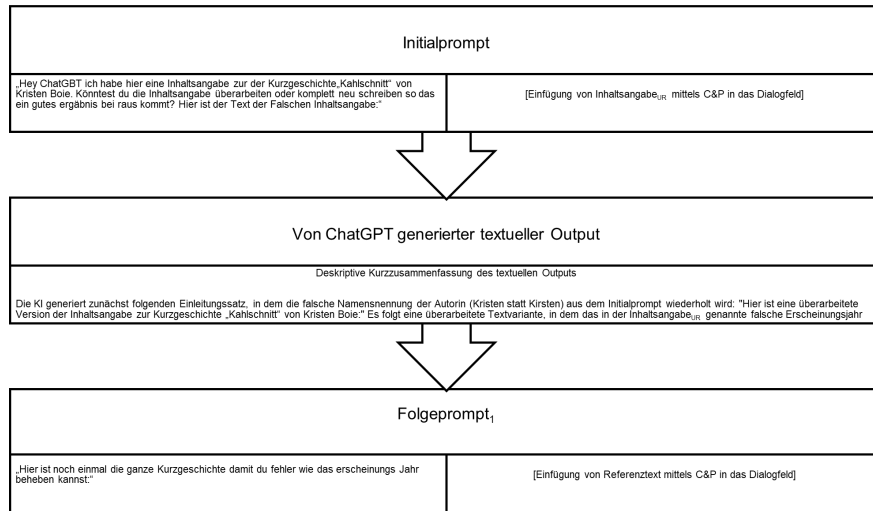
Die Motive der Proband:innen für die Entscheidung, dem LLM die beiden für die Überarbeitung erforderlichen Texte auf die eine oder andere Weise zur Verfügung zu stellen, können mithilfe der vorliegenden Daten nicht ermittelt werden. Der pragmatische Nutzen der Mitteilung des gesamten Aufgabenblattes – entweder mittels Copy and Paste oder durch Nutzung der Anhangfunktion – liegt allerdings auf der Hand: Das LLM wird auf diese Weise zum Delegierten, dem die Gesamtheit der für die Überarbeitungsaufgabe erforderlichen Informationen zur Verfügung gestellt werden. Für eine pragmatische Interpretation der Aufgabe von mindestens fünf der 13 Proband:innen dieser Untergruppe von Gruppe D spricht, dass diese im Anschluss an den Initialprompt keinen einzigen Folgeprompt formulieren; der generierte Output des LLM wird kommentarlos als „Lösung“ übernommen.

Abschließend wird ein Blick auf die zehn Proband:innen umfassende Untergruppe der Gruppe D geworfen, die dem LLM die für die Bearbeitung der Aufgabe erforderlichen Texte erst im Verlauf des Dialogs zur Verfügung stellen (Gruppe D2). Aus einigen der schriftlichen Dialoge lässt sich rekonstruieren, wie die Proband:innen im Verlauf der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung mit dem LLM ihre anfänglichen Vorstellungen von dem verfügbaren Wissen des LLM revidieren und ihr Vorgehen anpassen (Belegsequenz I):



Belegsequenz I – Anfangssequenz von Proband:in 3-24

Eine weitere Anfangssequenz indiziert ebenfalls das Eintreten epistemischer Effekte im Verlauf des Dialogs (Belegsequenz II):



#### Belegsequenz II – Anfangssequenz Proband:in 12-26

Beide Proband:innen teilen dem LLM im Initialprompt die zur Überarbeitung vorliegende Inhaltsangabe mit, bevor sie in ihren Folgeprompts<sub>1</sub> den Referenztext nachliefern. Die in dem Folgeprompt von Proband:in 3-24 verwendete aufmerksamkeitssteuernde Formulierung (*bitte beachte...*) sowie die katadeiktische Konstruktion (*hier nochmal*) in Verbindung mit der Antezedens-Konsequenz-Konstruktion (*damit*) in dem Folgeprompt von Proband:in 12-26 deuten darauf hin, dass beide Schüler:innen aus dem von ihrem Initialprompt evozierten Output die richtigen Schlussfolgerungen ziehen: Ihre Präsupposition, dass ihr WKA die Kurzgeschichte kennt, stellt sich als unzutreffend heraus; in der Konsequenz wird der Referenztext dem LLM im Folgeprompt mitgeteilt.

Besonders deutlich wird die erwartungswidrige Rollenperformanz des LLM als kooperativer Schreibpartner in der folgenden Anfangssequenz (s. Belegsequenz III).

PO Proband 01 Proband 01  
schreib nh inhaltsangabe zu kurzgeschichte kahlschnitt

GPT-4o-mini  
Inhaltsangabe zu "Kahlschnitt" von

Die Kurzgeschichte "Kahlschnitt" von Friedrich Ani handelt von einem Frisör, der in seinem Salon eine eigenartige Begegnung mit einem Kunden hat. Der Kunde, ein älterer Mann, kommt zu ihm, um sich die Haare schneiden zu lassen. Während des Haarschnitts entwickelt sich ein intensives Gespräch zwischen dem Frisör und dem Kunden.

Der Frisör ist ein nachdenklicher und sensibler Mensch, der die Geschichten seiner Kunden schätzt und ihnen zuhört. Der ältere Mann hingegen ist von seinen Erinnerungen und seiner Vergangenheit geprägt. Im Verlauf des Gesprächs offenbart er, dass er mit Verlust und Trauer konfrontiert ist. Er spricht über seine verstorbene Frau und die Einsamkeit, die ihn plagt.

Die Atmosphäre im Salon ist von einer melancholischen Stimmung geprägt, die durch die Gespräche und die Gedanken des Frisörs verstärkt wird. Der Kahlschnitt, den der Frisör durchführt, wird zum Symbol für den Neuanfang und die Veränderung im Leben des Kunden. Am Ende der Geschichte bleibt der Leser mit einem Gefühl der Nachdenklichkeit zurück, da die Themen von Verlust, Einsamkeit und der Suche nach Identität auf berührende Weise behandelt werden.

Insgesamt thematisiert "Kahlschnitt" die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Bedeutung von Kommunikation in Zeiten der Trauer.

PO Proband 01 Proband 01  
von kirsten boie

### Belegsequenz III – Anfangssequenz von Proband:in 1-18

Die initial verwendete Formulierung indiziert, dass Proband:in 1-18 die Kurzgeschichte, die der Inhaltsangabe<sub>UR</sub> zu Grunde liegt, als dem Sprachmodell bekannt voraussetzt. Im Anschluss an den Textvorschlag der KI mit der Überschrift „Inhaltsangabe zu *Kahlschnitt* von X Y“, in der der Name der Probandin als Autorin-Name konjektiert wird (also: „Inhaltsangabe zu *Kahlschnitt* von [Vor- und Nachname der Proband:in 1-18]“),<sup>6</sup> versucht die Proband:in im Folgeprompt mit der syntaktisch eingebetteten Erwähnung des textsortentypischen Ausdrucksmusters [von [Kirsten Boie]<sub>Autorin-Name</sub>], die vom LLM kreierte Inhaltsangabe kleinteilig nachzubessern. Im Fortgang des Dialogs erkennt die Proband:in zudem die Notwendigkeit, dem LLM die Inhaltsangabe<sub>UR</sub> zur Verfügung stellen zu müssen und instruiert das LLM mit dem Imperativsatz: *verbesser den text*. Einen weiteren Prompt und eine weitere Enttäuschung über den generierten Output später gelangt die Schüler:in zu der Erkenntnis, dass das LLM für die Überarbeitung der Inhaltsangabe<sub>UR</sub> auch den Referenztext benötigt.

Diese drei aus dem vorliegenden Dialogkorpus ausgewählten Anfangssequenzen geben – wie die bereits zuvor zitierten Belege auch – Hinweise auf die Erwartungen und Annahmen, die Proband:innen in Bezug auf das LLM als WKA haben. Mit Ausnahme von Beleg IV wird in allen zur Veranschaulichung ausgewählten Initialprompts präsupponiert, dass das LLM die Kurzgeschichte von Kirsten Boie wie in einer Art Datenbank abgespeichert und abrufbereit hat. In den ausgewählten Chats setzen die Proband:innen zu Beginn des Dialogs stillschweigend voraus, dass das LLM in der Rolle eines kooperativen WKA die Nutzer:innen über das Fehlen von für die Bearbeitung der Aufgabe erforderlichen Wissens informiert. Lediglich in den ausgewählten Anfangssequenzen der

<sup>6</sup> Der Name der Proband:in wurde in der Darstellung Belegsequenz III unkenntlich gemacht.

zehn Proband:innen der Untergruppe D2 sowie in den Prompts von Proband:in 7-26 aus Gruppe C finden sich Hinweise darauf, dass die Erwartungen an die Rolle des LLM als kooperativen WKA im Verlauf des Dialogs nicht nur enttäuscht werden, sondern dass diese Enttäuschungen von den Proband:innen auch bemerkt werden. Indiziert werden diese Erwartungsenttäuschungen durch die seitens der Proband:innen veranlassten Nachbesserungen und Ergänzungen.

#### 4. Schlussfolgerungen

Abschließend werden die weiter oben formulierten Forschungsinteressen (a. und b.) mithilfe der vorgestellten Analyseergebnisse und bezogen auf die oben eingeführten theoretischen Konzepte „Rolle“ und „Person“ und die damit assoziierten Annahmen und Erwartungsbündel beantwortet: Es sollten die Erwartungen und Annahmen rekonstruiert werden, die Schüler:innen von dem LLM ChatGPT einerseits als Person, andererseits als Träger der Rolle eines kooperativen Schreibpartners haben.

Die mithilfe konversationsanalytischer und sprachwissenschaftlicher Methoden durchgeführten Analysen ausgesuchter Dialoge einiger Proband:innen mit dem LLM liefern deutliche Hinweise darauf, dass die Proband:innen bei ChatGPT in der Rolle eines kooperativen WKA das Vorhandensein von für die Aufgabenbearbeitung relevantem Wissen voraussetzen. Konkret lassen die zitierten Prompts und Dialogsequenzen die Schlussfolgerung zu, dass die Proband:innen die Kenntnis der Kurzgeschichte auf Seiten des LLM präsupponieren. Obwohl eine solche Annahme in den vorliegenden Dialogen an keiner Stelle explizit zum Ausdruck gebracht wird, kann als allgemein geltende implizite Erwartung an die Rolle von Ko-Aktanten bei kollaborativer Textarbeit Folgendes angenommen werden: Wenn im Prozess der gemeinsamen Bearbeitung einer Aufgabe zum Schreiben bzw. Überarbeiten eines Textes für Ko-Aktant<sub>z</sub> erkennbar wird, dass ein von Ko-Aktant<sub>x</sub> bei Ko-Aktant<sub>z</sub> für relevant gehaltenes, präsupponiertes Wissensselement fehlt, dann wird im Sinne eines allgemeinen und von den Ko-Aktanten als verbindlich geltend angenommenen Kooperationsprinzips von Ko-Aktant<sub>z</sub> erwartet, sein Nichtwissen Ko-Aktant<sub>x</sub> explizit mitzuteilen. Diese für die erfolgreiche gemeinsame Aufgabenbearbeitung wechselseitig vorauszusetzende Rollenerwartung, nämlich zwischen Wissen und Nichtwissen zu unterscheiden und diese Unterscheidung dem Ko-Aktanten auch mitzuteilen, wird von dem LLM in den gezeigten Fällen nicht geleistet. Warum ist das so? Zunächst ist einzuräumen, dass das in der Studie für die Datenerhebung verwendete LLM über kein Nutzerprofil der Proband:innen verfügt, so dass eine aus wiederholter Nutzung resultierende Anpassung seitens des Sprachmodells an deren individuellen Voraussetzungen und Leistungspotentiale nicht vorliegt. Aus meiner Sicht entscheidender ist aber ein anderer Grund. Weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass der Person ChatGPT qua Training die Attribute „sanftmütig, ehrlich und hilfsbereit“ (Kessel *et al.* 2025, 38) zugewiesen werden. Die Hilfsbereitschaft des Sprachmodells zeigt sich u. a. daran, dass es auch formal defekte und kryptische Prompts verarbeitet (s. o.) und eine auf Grundlage statistischer Wahrscheinlichkeiten berechnete Fortsetzung des Prompts generiert. Die Kehrseite dieser den Sprachmodellen aufwändig antrainierten Hilfsbereitschaft ist ein Modell, „welches Fragen beantwortet, statt weitere Fragen hinzuzufügen“, weshalb es eben u. a. die Attribute „harmless, honest and helpful“ verdient (39). Weil die Person ChatGPT nicht anders kann, als sich so zuvorkommend und hilfsbereit zu verhalten, kann es die Rolle eines kooperativen Schreibpartners kaum oder nur sehr bedingt erfüllen. Die der Person ChatGPT antrainierten Attribute stehen in einem Spannungsverhältnis zu der Rollenerwartung als kooperativer Ko-Aktant, weil zu dieser Rolle auch das Formulieren von Rückfragen, das Vorbringen von kritischem Feedback sowie die Reflexion des eigenen Tuns und Könnens gehören (Stichwort „Rollendistanz“).

Aus dem Voranstehenden lassen sich die Herausforderungen genauer bestimmen, mit denen Schülerinnen konfrontiert sind, die gemeinsam mit ChatGPT einen Text zu überarbeiten haben. Für einen erfolgreichen und möglichst arbeitsökonomischen Arbeitsprozess benötigen die Nutzer:innen eines Sprachmodells einerseits Kenntnisse darüber, welche Art von Wissen das LLM überhaupt verfügbar machen kann, und andererseits, wie dieses Wissen im Modell repräsentiert wird und über die Chatfunktion abgerufen werden kann. Für das gezielte Abrufen von Wissen mithilfe von Prompts benötigen die Nutzer:innen ferner Kenntnisse über die dem Sprachmodell zuweisbaren Rollen und die Art und Weise, wie die mit einer sozialen Rolle assoziierten Erwartungen von dem Rollenträger ChatGPT realisiert werden können. In diesem Kontext müssen die jugendlichen Nutzer:innen auch und vor allem den in dem vorliegenden Artikel herausgearbeiteten Konflikt verstehen lernen, zwischen den Erwartungen an das LLM in der ihm zugewiesenen Rolle auf der einen Seite und auf der anderen Seite die an das LLM als Person gerichtete Erwartung, jederzeit unterstützend, fehlertolerant und – vermeintlich – hilfreich zu respondieren.

Für die kompetente, die eigene literale Entwicklung unterstützende Nutzung von ChatGPT bei der Überarbeitung von Texten – und sicherlich nicht nur dabei – benötigen die Nutzer:innen neben dem o. g. deklarativen Wissen über die Funktionsweise, die Potentiale und Grenzen des LLM produktive wie rezeptive Textkompetenzen. Insbesondere im Kontext des Textschreibunterrichts ist das kritische Lesen und Verstehen des mithilfe von Prompts evozierten textuellen Outputs als Bedingung für die zielgerichtete Weiterführung des Dialogs mit dem LLM zu verstehen. Und in der Formulierung von Folgeprompts manifestiert sich das Verstehen des von dem LLM entweder unmittelbar zuvor generierten textuellen Outputs und/oder das Verstehen gleich mehrerer von dem LLM im Dialog zuvor generierter Antworten.

#### Literatur

- Baecker, Dirk. 2005. *Form und Formen der Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker-Mrotzek, Michael, und Ingrid Böttcher. 2012. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Boscolo, Pietro, and Suzanne Hidi. 2007. "The Multiple Meaning of Motivation to Write". In *Writing and Motivation*, edited by Idd., 1-14. Oxford: Elsevier.
- Dahrendorf, Ralf. 2006. *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. 16. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dix, Annika. 2017. *Berichte und Berichten als didaktische Gattungen. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gätje, Olaf, und Tobias Weindel 2025. „Schreibend und lesend Texte schreiben mit dem Writing-Ko-Aktant ChatGPT“. In *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz*, herausgegeben von Hans-Georg Müller und Maurice Fürstenberg. Berlin: Frank & Timme.
- Goffman, Erving. 1973. *Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz*. München: Piper.
- Hayes, John R. 2012. "Modeling and Remodeling Writing". *Written Communication* vol. 29, no. 3: 369-88.
- Hirschauer, Stefan. 2016. „Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie“. In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 45-68. Bielefeld: transcript. doi: 10.1515/9783839424049-003.
- Kessel, Thomas, Alexander Brandt, Jonas Offermatt, et al. 2025. *ChatGPT und Large Language Models? Klare Antworten aus erster Hand*. Tübingen: UVK Verlag.
- Lehnen, Katrin. 2023. „Kooperatives digitales Schreiben in und außerhalb der Schule. Ko-Autorschaft und Textfeedback zwischen Vergemeinschaftung und automatisierter Textproduktion“. *Der Deutschunterricht* Nr. 5: 18-28.
- Luhmann, Niklas. 1987. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- . 1991. „Die Form ‚Person‘ “. *Soziale Welt* Bd. 42, Nr. 2: 166-75.
- . 1998. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Navigli, Roberto, Simone Conia, and Björn Ross. 2023. “Biases in Large Language Models: Origins, Inventory, and Discussion”. *ACM Journal of Data and Information Quality* vol. 15, no. 2: 1-21. doi: 10.1145/3597307.
- Nicolas Gandalf, und Aylin Caliskan 2024. “A Taxonomy of Stereotype Content in Large Language Models”. *arXiv preprint* doi: arXiv:2408.00162.
- Reinert, Johannes. 2012. *Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform*. PhD Dissertation, Hildesheim: Universitätsbibliothek Hildesheim.
- Steinhoff, Torsten 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 *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*, herausgegeben von Christian Albrecht, Jörn Brüggemann, Tabea Kretschmann, et al., 85-99. Stuttgart: Metzler.
- Tekin, Özlem 2023. „ChatGPT im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Alman Dilive Kültürü Araştırmaları Dergisi* Bd. 5, Nr. 2: 135-63. doi: 10.55143/alkad.1390420.
- Thompson, Adrian. 2024. *ChatGPT for Conversational AI and Chatbots: Learn How to Automate Conversations with the Latest Large Language Model Technologies*. Birmingham: Packt Publishing.
- Titscher, Stefan, Michael Meyer, Ruth Wodak, et al. (eds). 2002 [2000]. *Methods of Text and Discourse Analysis*. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage Publications.
- Vara, Vauhini. 2025. “ChatGPT May Be Polite, but It’s not Cooperating with You”. *The Guardian*, 13 May. <<https://www.theguardian.com/technology/ng-interactive/2025/may/13/chatgpt-ai-big-tech-cooperation>> (03/2026).
- Yin, Ziqi, Hao Wang, Kaito Horio, et al. 2024. “Should we Respect LLMs? A Cross-Lingual Study on the Influence of Prompt Politeness on LLM Performance”. In *Proceedings of the Second Workshop on Social Influence in Conversations (SICoN 2024)*, edited by James Hale, Kushal Chawla, and Muskan Garg, 9-35. <<https://aclanthology.org/2024.sicon-1.2/>> (03/2026).





**Citation:** N. Hoffmann (2026) Inspiration und Information – Formulierungshilfe – Literaturarbeit: Studentische Hauptnutzungsweisen von Chatbots beim akademischen Schreiben. “Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente” 10: pp. 181-198. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17373>.

**Copyright:** © 2026 N. Hoffmann. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

# Inspiration und Information – Formulierungshilfe – Literaturarbeit: studentische Hauptnutzungsweisen von Chatbots beim akademischen Schreiben

*Nora Hoffmann*

Goethe-Universität Frankfurt am Main  
([<n.hoffmann@em.uni-frankfurt.de>](mailto:n.hoffmann@em.uni-frankfurt.de))

## *Abstract*

This paper presents the results of a Germany-wide student survey on the use of chatbots in academic writing, conducted in autumn 2023. Based on an analysis of students' free texts and factor analyses of 3,997 questionnaires, the paper provides an overview of how students use chatbots. The paper then focuses on the three main types of use: inspiration and information; help with wording and linguistic correction; and evaluation of research literature. These uses are assigned to roles in the GPT model by Steinhoff and Lehnen (2025), with the partner role being the most common. Overall, students' responses reveal the potential and risks of AI use, highlighting the need for support in the form of writing instruction and reflection.

*Keywords:* Academic Writing, AI, Chatbots, Survey, Writing Skills

## *Einleitung*

Akademisches Schreiben spielt bis heute im Studium eine zentrale Rolle, da Studierende sich so mit Fachinhalten kritisch auseinandersetzen und fachliche Kompetenzen zusammen mit Schreibkompetenzen, Reflexions- und Argumentationsfähigkeit entwickeln (gefsus 2022). Zudem dienen schriftliche Texte vielfach als Leistungsnachweise, um diese Fähigkeiten zu belegen. Durch das Aufkommen frei verfügbarer generativer Künstlicher Intelligenz (KI), die ohne Nachweismöglichkeit zur Auslagerung von Teilhandlungen in Schreibprozessen oder auch zum Generieren kompletter Texte genutzt werden kann, steht nun in Frage, ob akademischem Schreiben auch künftig diese zentrale Bedeutung zukommen kann. Zu überlegen ist, welche Änderungen in

Lehre, Betreuung und Prüfung nötig sind, um studentische Kompetenzentwicklung und deren Nachweis auch mit KI zu ermöglichen und zugleich KI-Literacy zu fördern (Buck und Limburg 2023).

Um konkreter einschätzen zu können, wie Studierende speziell Chatbots für akademische Schreibprojekte einsetzen und welcher Zusammenhang mit ihrer Schreibkompetenz besteht, haben wir im Herbst 2023 eine bundesweite Studierendenbefragung mit 3.997 ausgewerteten Fragebögen durchgeführt. Details zu Stichprobe und Datenerhebung sowie quantitative Ergebnisse, die auf eine leicht gezieltere Chatbot-Nutzung durch Studierende mit höherer selbsteingeschätzter Schreibkompetenz verweisen, finden sich in Hoffmann, Grünebaum und Schmidt (2024). Der folgende Beitrag schließt daran an mit dem Ziel, verschiedene Arten der Chatbot-Nutzung Studierender beim akademischen Schreiben durch Freitextauswertungen und Faktorenanalysen konkreter zu fassen und zusammenhängende Nutzungsmuster aufzudecken, um daraus schreibdidaktische Implikationen abzuleiten.

### 1. Methodisches Vorgehen

Der Fragebogen enthielt im Anschluss an Skalen- und Auswahl-Fragen zu Chatbot-Nutzung und Einstellungen zwei Freitextfelder zu den Fragen 1. *Wie haben Ihnen KI-Schreibtools für das Schreiben im Studium besonders geholfen?* und 2. *Was fanden Sie bei der Nutzung von KI-Schreibtools für das Schreiben im Studium besonders schwierig?* Diese zielten darauf, Nutzungsweisen, die in den vorgegebenen Antwortoptionen zur Wahl gestellt waren, zu konkretisieren und zu ergänzen. 1152 Studierende beantworteten die Frage nach hilfreichen Aspekten der KI-Nutzung, 888 diejenige nach Schwierigkeiten, wobei die Mehrheit beide Fragen beantwortete: 73% der Studierenden, die Hilfreiches beschrieben, gaben auch Schwierigkeiten an; 96% der Studierenden, die Schwierigkeiten berichteten, benannten auch Hilfreiches. Daraus lässt sich ableiten, dass Studierende vornehmlich hilfreiche Aspekte der Chatbot-Nutzung wahrnahmen, während sie Schwierigkeiten als leicht zweitrangig auffassten.

Die Antworten wurden in MAXQDA mit induktiver qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) codiert, wobei unterschiedliche Aussagen innerhalb einzelner Antworten mehreren Codes zugeordnet wurden. Zu hilfreichen Aspekten der Chatbot-Nutzung wurden 2193 Codes vergeben, zur schwierigen 1249 Codes.

Zur Komplexitätsreduktion wurden mit der Software SPSS zwei Faktorenanalysen durchgeführt. Erstens wurden alle Fragen zur Chatbot-Nutzung beim akademischen Schreiben analysiert, zweitens alle Fragen zu Einstellungen gegenüber der KI-Nutzung. Zur Nutzung ergaben der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (78) = 3516.63,  $p < .001$ ) und das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .742) eine Eignung der Variablen für eine Faktoranalyse, sodass eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt wurde. Deren Ergebnis waren die folgenden drei Faktoren, die jeweils Eigenwerte größer als 1.0 aufwiesen, 45,3% der Varianz erklären, nur geringe Querladungen zeigen und eine inhaltlich sinnvolle Lösung bieten: N1. *Inspiration und Information zum Einstieg in den Schreibprozess* (kurz: N1: *Einstieg*), N2. *sprachliche und inhaltliche Korrektur und Überarbeitung selbst verfasster Texte* (N2: *Korrektur*), N3. *Literaturarbeit*.

Auch bei den Fragen nach Einstellungen zur Chatbot-Nutzung beim akademischen Schreiben lag entsprechend Bartlett-Test (Chi-Quadrat (171) = 5547.1,  $p < .001$ ) und Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .780) eine Eignung für eine Faktoranalyse vor. Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation waren in

einem mehrschrittigen Verfahren, bei dem Items mit Doppelladungen aussortiert wurden, sechs Faktoren mit Eigenwerten größer als 1.0, die 55,6% der Varianz erklären. Auch wenn der Screeplot einen nur leichten Knick bei sechs Faktoren zeigte und einen starken erst bei drei, was das Ausgehen von nur drei Faktoren nahelegt, wurden aufgrund der inhaltlichen Trennschärfe folgende sechs Faktoren angenommen:

- Zufriedenheit mit sprachlicher und inhaltlicher Qualität von Chatbot-Output und Einschätzung von Chatbots als nützlich zur Verbesserung der Qualität eigener Texte (E1: *Zufriedenheit KI-Output*),
- kompetenter Umgang mit Prompting und Chatbots (E2: *KI-Kompetenz*),
- Unzufriedenheit mit inhaltlicher Qualität von Chatbot-Output (E3: *Unzufriedenheit KI-Inhalt*),
- ethische Bedenken gegenüber Chatbot-Einsatz (E4: *ethische Bedenken*),
- Unzufriedenheit mit Chatbots aufgrund fehlender Transparenz der Quellen (E5: *Intransparenz*),
- mangelnde Präzision und Relevanz für eigenes Schreibprojekt (E6: *Irrelevanz*).

Eine Querladung des Items *KI-Schreibtools sind beim Verfassen akademischer Texte nützlich* auf E2: *KI-Kompetenz* deutet an, dass hier Überschneidungen vorliegen, die inhaltlich jedoch plausibel sind.

Für die drei Faktoren zur Chatbot-Nutzung und die sechs Faktoren zu Einstellungen gegenüber Chatbots wurden Skalen erstellt und bivariate Korrelationen berechnet.

## 2. Ergebnisse

Zur Einordnung der im Folgenden dargelegten Ergebnisse aus Freitextauswertungen und Faktorenanalysen sind in der folgenden Tabelle (Tab. 1) zentrale Ergebnisse aus den geschlossenen Fragen zur Chatbot-Nutzung beim akademischen Schreiben zusammengefasst. In den einzelnen Kategorien finden sich jeweils oben die Fragen mit den höchsten Zustimmungswerten, während die Zustimmung nach unten hin abnimmt.

Nutzungsgründe	Nutzungsarten
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mw=4,08, sd=1,0: Inspiration (Einstieg)</li> <li>• mw=3,94, sd=1,2: Zeitersparnis</li> <li>• mw=3,71, sd=1,3: Reduktion Arbeitsaufwand</li> <li>• mw=3,55, sd=1,3: Erschließen neuer Inhalte (Einstieg)</li> <li>• mw=3,19, sd=1,4: Erlernen des Umgangs mit Tools</li> <li>• mw=3,10, sd=1,5: sprachliche Korrektur (Formulierung)</li> <li>• mw=2,69, sd=1,4: inhaltliche Überarbeitung</li> <li>• mw=2,54, sd=1,3: Schreibschwierigkeiten</li> <li>• mw=2,47, sd=1,5: Schreiben nicht in Muttersprache</li> <li>• mw=2,46, sd=1,4: Benotung verbessern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 24,7 %: Literatur zusammenfassen (Literaturarbeit)</li> <li>• 24,0 %: eigenen Text sprachlich verbessern (Formulierung)</li> <li>• 23,9 %: Fragestellungen generieren (Einstieg)</li> <li>• 22,2 %: Stichwörter/Gedanken formulieren (Formulierung)</li> <li>• 22,0 %: Gliederung entwickeln (Einstieg)</li> <li>• 16,2 %: Quellen finden (Literaturarbeit)</li> <li>• 15,9 %: Argumente entwickeln (Einstieg)</li> <li>• 14,0 %: Literatur übersetzen (Literaturarbeit)</li> <li>• 13,6 %: eigenen Text inhaltlich prüfen</li> <li>• 9,0 %: eigenen Text übersetzen</li> <li>• 6,5 %: vollständigen Text generieren</li> <li>• 2,7 %: Literaturverzeichnis erstellen (Literaturarbeit)</li> </ul>
Einschätzungen	Gründe für Unzufriedenheit
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mw=4,73, sd=0,6: Überarbeitung von KI-Outputs vor Nutzung für Texte</li> <li>• mw=4,42, sd=0,8: bei Unzufriedenheit mit Output neuer Prompt</li> <li>• mw=3,95, sd=0,9: Prompt-Formulierung fällt leicht</li> <li>• mw=3,91, sd=1,1: Nützlichkeit von KI-Schreibtools für Verfassen akad. Texte</li> <li>• mw=3,89, sd=1,0: Zufriedenheit mit sprachlicher Qualität von KI-Outputs</li> <li>• mw=3,75, sd=1,3: Bedenken KI-Nutzung in Prüfungskontext</li> <li>• mw=3,71, sd=1,1: Qualitätsverbesserung eigener Texte durch KI-Nutzung</li> <li>• mw=3,44, sd=1,0: Kompetenz im Umgang mit KI-Schreibtools</li> <li>• mw=3,23, sd=1,0: Zufriedenheit mit inhaltlicher Qualität von KI-Outputs</li> <li>• mw=2,85, sd=1,1: hohe inhaltliche Qualität von KI-Outputs</li> <li>• mw=2,71, sd=1,3: Sorge um Sicherheit (persönlicher) Daten</li> <li>• mw=2,70, sd=1,4: andere ethische Bedenken</li> <li>• mw=2,71, sd=1,2: Unwissenschaftlichkeit von KI-Schreibtools</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 69,9 %: fehlende Transparenz</li> <li>• 64,9 %: mangelnde Präzision</li> <li>• 54,8 %: inhaltlich falsche Aussagen</li> <li>• 48,7 %: erfundene Quellen</li> <li>• 42,0 %: widersprüchliche Aussagen</li> <li>• 35,4 %: mangelnde Relevanz für Schreibprojekt</li> <li>• 19,8 %: mangelnde sprachliche Qualität</li> </ul>

Tab. 1 – Zentrale quantitative Ergebnisse zur Chatbot-Nutzung beim akademischen Schreiben und entsprechende Einschätzungen; mw und sd jeweils für Skalen von 1 (*stimme überhaupt nicht*) zu bis 5 (*stimme voll und ganz zu*). Prozentangaben für Multiple-Choice-Fragen

## 2.1 Überblick Freitextauswertungen und Faktorenanalysen

Die Analyse der Freitexte zur Frage nach hilfreichen Aspekten der Chatbot-Nutzung für das akademische Schreiben ergab 23 innerhalb verschiedener Arbeitsphasen eines Schreibprozesses stattfindende Einzeltätigkeiten. 19 davon wurden bei der Codierung den Phasen Planung, Rohfassung, Literaturlauswertung und Überarbeitung zugeordnet und vier als phasenübergreifend kategorisiert (vgl. Tab. 2). Am häufigsten wurde die Chatbot-Nutzung in der Planungsphase als hilfreich empfunden, am zweithäufigsten beim Erstellen der Rohfassung, am dritthäufigsten bei der Literaturlauswertung und an vierter Stelle beim Überarbeiten.

Code	Anzahl
<b>Planung</b>	<b>708</b>
• Inspiration/Brainstorming/Themenfindung	199
• Erster thematischer Überblick	149
• Alternative "Suchmaschine" (Begriffsklärung, Fragen, Definitionen)	95
• Diskurs/Forschungskontext erschließen	40
• Fragestellung erstellen	85
• Gliederung erstellen	123
<b>Rohfassung</b>	<b>539</b>
• Einstieg ins Niederschreiben	64
• Grundgerüst des Textes	32
• Text strukturieren	37
• Argumente finden/generieren	40
• Paraphrasieren	45
• Formulierungshilfe (Stil, wissenschaftl. Sprache)	188
• Überschriften generieren	14
• Textteile generieren	39
• Vollständigen Text generieren	22
• Hilfe beim Schreiben in einer Fremdsprache	54
<b>Literaturauswertung</b>	<b>304</b>
• Literatur suchen	89
• Literatur zusammenfassen	139
• Literatur inhaltlich verstehen	60
• Literatur übersetzen	16
<b>Überarbeitung</b>	<b>210</b>
• Inhaltliche Qualität prüfen	10
• Eigenen Text anpassen (kürzen, umschreiben)	87
• Sprachliche Korrektur	109
<b>Phasenübergreifend</b>	<b>170</b>
• Motivation finden	16
• Schreibschwierigkeiten überwinden	61
• Zeit sparen	89
• Unterstützung bei Beeinträchtigung	4

Tab. 2 – Überblick Code-Verteilung zur Freitextfrage *Wie haben Ihnen KI-Schreibtools für das Schreiben im Studium besonders geholfen?*

Nr.	Code	Anzahl
1	Inspiration/Brainstorming/Themenfindung	199
2	Formulierungshilfe (Stil, wiss Sprache...)	188
3	Erster thematischer Überblick	149
4	Literatur zusammenfassen	139
5	Gliederung erstellen	123
6	Sprachliche Korrektur	109
7	Alternative "Suchmaschine" für Begriffsklärung, Fragen, Definitionen	95
8	Literatur suchen	89
9	Zeit sparen	89
10	Eigenen Text anpassen (kürzen, umschreiben...)	87
11	Fragestellung erstellen	85
12	Einstieg ins Niederschreiben	64
13	Schreibschwierigkeiten überwinden	61
14	Literatur inhaltlich verstehen	60
15	Hilfe beim Schreiben in einer Fremdsprache	52
16	Paraphrasieren	45
17	Argumente finden/generieren	40
18	Diskurs/Forschungskontext erschließen	40
19	Textteile generieren	39
20	Text strukturieren	37
21	Grundgerüst des Textes	31
22	Vollständigen Text generieren	22
23	Motivation finden	16
24	Literatur übersetzen	16
25	Überschriften generieren	14

Tab. 3 – Am häufigsten vergebene Codes zur Freitextfrage *Wie haben Ihnen KI-Schreibtools für das Schreiben im Studium besonders geholfen?*

Betrachtet man die 25 am häufigsten vergebenen Codes für eine als besonders hilfreich empfundene Nutzung von Chatbots (Tab. 3), so wird die Liste angeführt von *Inspiration/Brainstorming/Themenfindung* als üblicher Aktivität der Planungsphase, dicht gefolgt von *Formulierungshilfe* (in der Phase des Rohtextens) an zweiter Stelle. Mit leichtem Abstand folgen *erster thematischer Überblick*, *Literatur zusammenfassen* und *Gliederung erstellen*, während weitere Teiltätigkeiten der Planungsphase etwas weiter hinten in der Rangfolge benannt werden, so die Nutzung als *alternative Suchmaschine* an siebter Stelle und an elfter Stelle *Fragestellung erstellen*. Dabei geben Studierende, die beschreiben, Chatbots zur Inspiration zu nutzen, teilweise gleichzeitig an, sie auch zum Erstellen der Gliederung (27 Überschneidungen), für einen ersten thematischen Überblick (15 Überschneidungen), als alternative Suchmaschine (14 Überschneidungen) und zur Erstellung der Fragestellung (14 Überschneidungen) zu verwenden. Die Überschneidungen scheinen in Relation

zu 199 Nennungen von Inspiration zwar eher gering zu sein, sind aber in Anbetracht ansonsten niedrigerer Überschneidungen zwischen einzelnen Codes dennoch auffällig. Bestätigt wird ein Zusammenhang der KI-Nutzung für verschiedene Tätigkeiten der Einstiegsphase des Schreibprozesses durch die Faktorenanalyse zu den durch geschlossene Fragen erhobenen Nutzungszwecken, welche N1 *Einstieg* als Faktor ergibt, auf den folgende Items laden: *Nutzungsgrund: um mich inspirieren zu lassen*, *Nutzungsgrund: um mir neue Inhalte für mein Schreibprojekt zu erschließen*, *genutzt für: Fragestellung generieren*, *genutzt für: Argumente entwickeln* und *genutzt für: Gliederung entwickeln*.

An zweithäufigster Stelle wird in den Freitexten die Nutzung von Chatbots als Formulierungshilfe in Bezug auf wissenschaftlichen Stil benannt, wobei an sechster Stelle mit *sprachliche Korrektur* ein weiterer Chatbot-Einsatz für sprachliche Aspekte vorliegt. Zwischen beiden Codes liegen bei 21 Dokumenten vergleichsweise häufig Überschneidungen vor, und auch die quantitativen Ergebnisse verweisen auf eine Korrelation zwischen beiden Nutzungszwecken, konkret dem Item *eigene Stichwörter/Gedanken ausformulieren*, das dem Freitextcode *Formulierungshilfe* nahekommt, und dem sprachlichen Verbessern des eigenen Texts ( $r = .363$ ,  $p < .01$ ).<sup>1</sup> Auch wenn dieser Zusammenhang in der Faktorenanalyse nicht zum Tragen kommt, wird dem Chatbot-Einsatz für Sprach- und Formulierungsarbeit daher im Weiteren als zusammenhängender Nutzungsweise nachgegangen.<sup>2</sup>

Als dritter Nutzungskomplex wird in den Freitexten die Arbeit mit Forschungsliteratur als besonders hilfreich benannt, mit *Literatur zusammenfassen* an vierter Stelle, *Literatur suchen* an sechster Stelle, *Literatur inhaltlich verstehen* auf dem 14. Platz und *Diskurs/Forschungskontext erschließen* an 18. Stelle. Übereinstimmend ergibt auch die Faktorenanalyse N3: *Literaturarbeit* als einen Faktor, auf den die Items *Literatur zusammenfassen*, *Literatur übersetzen*, *Quellen finden* und *Literaturverzeichnis erstellen* laden.

In den Freitextfeldern hervorzuheben sind zudem die beiden Aspekte *Schreibschwierigkeiten überwinden* auf Platz 13 und *Motivation finden* auf Platz 23. Diese emotional-volitionale Unterstützung durch Chatbots scheint trotz der eher nachrangigen Benennung ein besonders relevanter hilfreicher Aspekt der KI-Nutzung zu sein, da sie in den vorangegangenen Fragen nicht thematisiert wurde und somit einen zusätzlichen Aspekt betrifft, den mehrere Studierende übereinstimmend von sich aus vorbringen.

Nennenswert sind zudem trotz der vergleichsweise seltenen Nennung die Aspekte *Textteile generieren* auf Platz 39 und *vollständigen Text generieren* auf Platz 22. Hiermit werden Nutzungsweisen von Chatbots für akademische Texte beschrieben, die den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis mit hoher Wahrscheinlichkeit entgegenstehen, sofern Studierende diese Texte nicht grundlegend überarbeiten, was aus den Freitexten nicht hervorgeht.

<sup>1</sup> Der Korrelationskoeffizient [r] steht für die Stärke des linearen Zusammenhangs zwischen zwei Variablen und kann Werte zwischen -1 bei einem negativen und +1 bei einem positiven Zusammenhang annehmen. Je näher er beim Wert 0 liegt, desto geringer ist der Zusammenhang. Der p-Wert gibt an, wie wahrscheinlich es ist, dass ein in einer Stichprobe beobachteter Unterschied nur zufällig entstanden sein kann. Ein geringer p-Wert von  $< .01$  bedeutet, dass die Korrelation statistisch signifikant und vermutlich auf die Grundgesamtheit übertragbar ist.

<sup>2</sup> In einer Vorversion der Faktorenanalyse lud das Item *eigene Stichwörter/Gedanken ausformulieren* gleichermaßen auf zwei Faktoren. Da es sich inhaltlich nicht eindeutig zuordnen ließ, musste es für die finale Faktorenanalyse zur Nutzung ausgelassen werden. Die Nutzung zur sprachlichen Korrektur lädt in der finalen Faktorenanalyse dagegen zusammen mit der inhaltlichen Prüfung und Überarbeitung auf den Faktor N2: *Korrektur*, wobei die inhaltliche Korrektur geringere Ladungswerte aufweist als die sprachliche. Aus inhaltlichen Gründen wird dem Chatbot-Einsatz für Sprach- und Formulierungsarbeit dennoch getrennt von der inhaltlichen Überarbeitung nachgegangen. Hierfür spricht auch, dass Studierende die sprachliche und inhaltliche Qualität von Chatbot-Outputs unterschiedlich bewerten (mit der sprachlichen Qualität sind mehr als drei Viertel (76,7%) zufrieden, mit der inhaltlichen nur knapp die Hälfte (48%) (Tab. 1). Daher scheint eine unterschiedliche Chatbot-Nutzung bei sprachlicher und inhaltlicher Überarbeitung plausibel.

Nr.	Code	Anzahl
1	keine Überprüfbarkeit/Transparenz der Quellen	331
2	Falsche Aussagen/Halluzinationen	207
3	Schwierigkeiten, Prompts zu formulieren	138
4	Inhalte müssen mit Vorwissen bewertet und geprüft werden	90
5	Unspezifische, oberflächliche Texte	90
6	Mangelnde Fachkompetenz	52
7	Sprache/Stil - unzufrieden mit KI-Stil/Verlust eigener Stil	46
8	Unsicherheit bezüglich Regeln	44
9	Angst vor Plagiat	32
10	KEINE Zeitersparnis	31
11	technische Beschränkungen	28
12	Ethische Bedenken	26
13	befürchteter Kompetenzverlust (kritisch/kreativ Denken, wiss. Arbeiten)	22
14	fehlende Akzeptanz seitens der Hochschule	16
15	Veralteter Wissensstand	14
16	Fairness/Chancengleichheit	11
17	Sorge um persönliche Daten	10

Tab. 4 – Am häufigsten vergebene Codes zur Freitextfrage *Was fanden Sie bei der Nutzung von KI-Schreibtools für das Schreiben im Studium besonders schwierig?*

Die Freitextanalyse zur Frage nach Schwierigkeiten beim Einsatz von Chatbots ergab zahlreiche auch in der Forschung als problematisch eingeschätzte Aspekte von KI (Bender 2021), die deren Nutzbarkeit für akademisches Schreiben einschränken, das sich durch die Nachvollziehbarkeit und Nachprüfbarkeit von Aussagen sowie den Bezug auf wissenschaftliche Quellen auszeichnet (Tab. 4). Viele Freitextaussagen greifen dabei in den geschlossenen Fragen abgefragte Kritikpunkte auf, sodass sich zu den vier Einstellungsfaktoren, die problematische Bereiche abdecken (E3: *Unzufriedenheit KI-Inhalt*, E4: *ethische Bedenken*, E5: *Intransparenz* und E6: *Irrelevanz*) jeweils Ausführungen in den Freitexten finden. Kritikpunkte, die in den Freitexten am häufigsten benannt werden, erhalten auch bei den geschlossenen Fragen nach Gründen für die Unzufriedenheit mit Chatbots die höchste Zustimmung (vgl. Tab. 1); beginnend mit *keine Überprüfbarkeit/Transparenz der Quellen* und gefolgt von *falsche Aussagen/Halluzinationen* an zweiter Stelle. Zahlreiche weitere häufig benannte Aspekte gehen in eine ähnliche Richtung, etwa die Feststellung, dass aufgrund dieser Mängel KI-Outputs mit eigenem Vorwissen kritisch geprüft werden müssen (Rang 4) und die Texte zu unspezifisch/oberflächlich (Rang 5) sind oder von mangelnder Fachkompetenz zeugen (Rang 6). Einige Studierende schildern in Verbindung mit dieser nötigen Prüfung und Rechercharbeit, dass die Chatbot-Nutzung nicht die erhoffte *Zeitersparnis* bringe – die bei den geschlossenen Fragen zu Nutzungsgründen an zweiter Stelle gelistet wird (vgl. Tab. 1) – sondern im Gegenteil *Zusatzaufwand* bedeute und *KEINE Zeitersparnis* (Platz 31).

Schwierigkeiten, die im Unterschied zu den bisher benannten nicht auf unzureichenden Eigenschaften von Chatbot-Outputs basieren, sondern im eigenen Umgang mit Chatbots liegen, rangieren bei den Freitexten als *Schwierigkeiten, Prompts zu formulieren* auf dem dritten Platz.

Dieses Ergebnis scheint konträr zur Selbsteinschätzung im quantitativen Teil des Fragebogens zu sein, wo die Aussage, Prompting falle leicht, eine recht hohe Zustimmung erfährt (vgl. Tab. 1). Eine mögliche Erklärung für diese Diskrepanz könnte darin liegen, dass die erste schnelle Einschätzung, bei der nur ein Skalenwert angeklickt werden muss, eher eine pauschale Selbsteinschätzung mit positiver Tendenz bewirkt, da Studierende sich grundsätzlich in der Lage dazu sehen, Prompts zu formulieren. Das Ausfüllen der Freitextfrage löste dagegen möglicherweise eine stärkere Reflexion über den konkreten Umgang mit Chatbots aus, wodurch Studierenden bewusst wurde, dass ihre Prompting-Fähigkeiten trotz vorhandener Grundkenntnisse ausbaufähig sind. Gestützt wird dieser Interpretationsansatz durch Angaben in einem weiteren Freitextfeld, wo Studierende zur Frage nach Unterstützungsanliegen an Hochschulen vielfach (307 Nennungen) Bedarf nach Anleitung zur konkreten Nutzung von Chatbots anmelden.

Weitere Aspekte, die im Freitextfeld zu Schwierigkeiten bei der Chatbot-Nutzung deutlich seltener angesprochen werden als die ersten drei, umfassen etwa die Unzufriedenheit mit dem Stil von Chatbot-Texten auf Platz 7 oder Unklarheit über die Zulässigkeit von Chatbot-Nutzung im Studium (Platz 8: *Unsicherheit bezüglich Regeln*, 9: *Angst vor Plagiat* und 14: *fehlende Akzeptanz seitens der Hochschule*). Bemerkenswert ist auf Platz 13 die Angabe *befürchteter Kompetenzverlust (kritisch/kreativ Denken, wissenschaftlich Arbeiten)*, da dieser Aspekt zuvor im Fragebogen nicht erfragt wurde.<sup>3</sup> Ethische Bedenken rangieren in den Freitexten auf den hinteren Plätzen (12: *Ethische Bedenken*, 16: *Fairness/Chancengleichheit* und 17: *Sorge um persönliche Daten*) und finden auch bei den geschlossenen Fragen geringere Zustimmung (vgl. Tab. 1).

Zur Frage nach Zusammenhängen zwischen der Chatbot-Nutzung und Einstellungen ergaben Korrelationsanalysen, dass Studierende, die Chatbots auf eine der drei Nutzungsweisen einsetzen, die Qualität von Chatbot-Outputs, den positiven Einfluss von Chatbot-Nutzung auf die Qualität eigener Texte und die eigene Fähigkeit zum Umgang mit Chatbots höher einschätzen als andere Studierende. Dabei besteht der stärkste Zusammenhang bei N3 *Korrektur*, der zweitstärkste bei N1: *Einstieg* und der schwächste bei N2 *Literaturarbeit*.<sup>4</sup>

## 2.2 Hauptnutzungsweisen

In der Freitextanalyse zeichnen sich drei Hauptnutzungsweisen von Chatbots ab, die sich durch die Faktorenanalyse als zusammenhängende Teiltätigkeiten bestätigen – erstens in der Einstiegsphase zu Inspiration, Information und Themenfindung; zweitens in der Rohtextphase sowie beim Überarbeiten zur Formulierungsunterstützung; drittens zur Literaturoswertung. Diese drei Hauptnutzungsweisen werden durch weitere Ergebnisse bestätigt: Sie führen bei den geschlossenen Fragen die Listen der Nutzungsgründe und -arten an (vgl. Tab. 1) und rangieren auch in anderen Studierendenbefragungen zum KI-Einsatz beim akademischen Schreiben jeweils auf den ersten Plätzen (Bartels *et al.* 2024, 29; Garrel, Mayer und Mühlfeld 2023; 27, Rapp *et al.* 2025, 21).

Aufschluss darüber, wie Studierende in diesen drei Bereichen Chatbots konkret einsetzen und mit Outputs umgehen, geben insbesondere ausführlichere Beschreibungen in Freitextantworten. Deren Darstellung wird im Folgenden in Bezug zu Rollen gesetzt, die KI nach dem GPT-Modell von Steinhoff und Lehnen (2025) in der Koaktivität mit Menschen einnehmen

<sup>3</sup> Nähere Ausführungen zu studentischen Freitexten, die Sorgen um Deskillung beschreiben, finden sich bei Grünebaum (2025).

<sup>4</sup> Korrelationen von E1 *Zufriedenheit KI-Output* mit N3 *Korrektur* ( $r = .525, p < .01$ ), mit N1 *Einstieg* ( $r = .262, p < .01$ ), mit N2 *Literaturarbeit* ( $r = .194, p < .01$ ). Korrelationen von E2 *KI-Kompetenz* mit N3 *Korrektur* ( $r = .230, p < .01$ ), mit N1 *Einstieg* ( $r = .182, p < .01$ ), mit N2 ( $r = .169, p < .01$ ).

kann. Auf dieser Basis werden jeweils an den Abschnittsenden Ausführungen zu schreibdidaktischen Implikationen gegeben. Diese verfolgen die Zielsetzung, dass Studierende sich die traditionell durch akademisches Schreiben angestrebten Kompetenzen auch bei unterstützendem KI-Einsatz weiterhin aneignen und zusätzlich durch die KI-Nutzung einen Mehrwert bei der Entwicklung von Schreibkompetenz und KI-Literacy haben.

Als Hintergrundinformation sei hier kurz das GPT-Modell von Steinhoff und Lehnen erläutert: KI kann die Rolle des Ghost einnehmen, wenn die Textgenerierung größtenteils in Chat-to-Generate-Praktiken an KI ausgelagert wird, wobei dem Menschen die Rolle des „Clients“ (5) zukommt. KI gilt als Partner, wenn ein Mensch sie in Chat-to-Create- und Chat-to-Chat-Praktiken „in Analogie zum menschlichen kooperativen Schreiben“ (7) einsetzt, sodass er selbst zum „Explorer“ (*ibidem*) wird. KI fungiert als Tutor, wenn Menschen sie – ebenfalls in Chat-To-Create- oder Chat-To-Chat-Praktiken – nutzen, um in der Rolle des „Learners“ (8) Tipps zu erhalten und KI dabei „eine wie auch immer geartete Expertise“ (*ibidem*) zuschreiben.

### 2.2.1 Inspiration und Information

Neben Stichwörtern wie *Inspiration*, *Brainstorming* oder *erster Einstieg in ein neues Thema* finden sich zu diesem Themenfeld in den Freitexten zu hilfreichen Aspekten der KI-Nutzung beispielsweise folgende ausführlichere Darstellungen:

- Es gibt mir gute Erklärungen zu Sachverhalten, die so nicht einfach im Internet zu finden sind [...]. Auch hilft es, sich bei der Textproduktion Ideen generieren zu lassen und eine Grobstruktur zu verfassen. (408)
- Auch das Erstellen einer Gliederung fand ich sehr nützlich. Gerade wenn man eine Schreibblockade hat, kann das die Motivation steigern, anzufangen. (3954)
- Ich nutze ChatGPT wenn ich Inspiration brauche und/oder festgefahren bin. Dann lasse ich einen Text (bspw. Einleitung, Fragestellung, Titel) generieren. Aber ich kopiere diesen nicht oder schreibe etwas um, sondern betrachte, was für Argumente ChatGPT anbringt. Diese reflektiere ich dann wieder für meine eigene Arbeit. (1905)
- Bei der Fragestellung zum Thema sowie das Tool in einen sokratischen Dialog mit der KI zu treten und so sich „akademisch“ ausführlich über Punkte zu unterhalten. Dieser Dialog kann gut für eine Argumentationskette genutzt werden. (3954)
- Zudem kann es wertvolle neue Impulse geben oder auf weiterführende Gedanken bringen, auf die man selbst nicht gekommen wäre. (1796)

Studierende schildern hier, dass sie Chatbots nutzen, wenn sie selbst nicht weiterkommen oder sich zusätzliche Anregungen wünschen, und durch Chatbots erhaltene Impulse weiterbearbeiten. In weiteren Antworten bezeichnen sie Chatbots wörtlich als *Sprungbrett um eigenständig weiterarbeiten zu können* (3551), *Ideengeber und Perspektivenmacher* (4877) oder *um-die-ecke denker* (1310). Dabei verstehen Studierende ihre Rolle als überwiegend aktiv, was sich in Formulierungen wie *Ideen finden/sammeln/entwickeln* ausdrückt, die in Unter-codes zum Code *Inspiration/Brainstorming/Themenfindung* mit 85 Nennungen doppelt so häufig genutzt werden wie Formulierungen, in denen Studierende eine rezeptive Rolle einnehmen, wie *Ideen erhalten/bekommen* bzw. *KI generiert/gibt Ideen* mit 40 Nennungen (vgl. Hoffmann 2025).

In Bezug auf die Rollen-Klassifikation von Steinhoff und Lehnen (2025) changieren Chatbots bei dieser Nutzung in der Einstiegsphase mit einer Chat-to-Create-Praxis zwischen den Rollen Tutor und Partner: Für die Tutorenrolle spricht, dass Chatbots als Informationsquelle zur Aneignung von

Wissen über Themen und Begriffe genutzt werden, als eine Art „Lehrerersatz oder Google-Ersatz“ (2234). Die KI-Rolle des Partners dagegen, wenn ein Mensch mit der KI „im Rahmen eines ‚Quasi-Dialogs‘ [...] neue Ideen entwickelt“ (Steinhoff und Lehnen 2025, 7), zeigt sich darin, dass viele Schreibende die durch Chatbots erhaltenen Informationen und Anregungen prüfen und lediglich als Impulse zur eigenständigen Weiterarbeit nutzen. In Freitexten zu als schwierig empfundenen Aspekten von Chatbots (siehe Tab. 4) sowie in geschlossenen Fragen zur Einschätzung von Chatbots geben sie an, mit der inhaltlichen Qualität von Outputs wenig zufrieden zu sein bzw. sie nicht als hoch einzuschätzen (siehe Tab. 1). Daher nutzen sie Chatbots zwar zur ersten Information und Ideeanregung, schreiben ihr aber dabei wenig inhaltliche Expertise zu, sondern schätzen sie eher als (auch fehlbaren) Partner ein, wie beispielsweise folgende Aussagen belegen:

- KI hilft sehr, wenn man Fachbegriffe oder Theorien kurz und leicht verständlich erklärt haben will. Sie ersetzen natürlich nicht das nähere Befassen mit diesen, sind aber ein guter Einstieg, um sich an ein Thema ranzutasten. (801)
- Ich hinterfrage stets die Richtigkeit der Antworten und überprüfe sie, bevor ich Ideen von ChatGPT als Denksstoß [sic!] nutze. Ich habe jedoch erlebt, dass andere Studierende blind vertrauen und kopieren, was mich besonders in Gruppenarbeiten stört! (820)

Eine solche Art des Chatbot-Einsatzes, bei dem KI-Impulse zur eigenständigen Weiterarbeit dienen, kann möglicherweise die Schreibkompetenzentwicklung begünstigen, wenn sie, wie von Studierenden geschildert, dazu beiträgt, erste Motivations- oder Schreibschwierigkeiten zu überwinden, den Einstieg in ein Thema zu erleichtern und Ideen anzuregen. Unklar ist allerdings, wie hoch der Anteil Studierender tatsächlich ist, die sich, wie von einigen geschildert, ausreichend kritisch mit den Outputs auseinandersetzen. Weiter ist zu bedenken, in welchem Ausmaß Studierende durch den KI-Einsatz auch beim Hinterfragen und eigenständigen Weiterarbeiten eingeschränkt werden. Zudem könnten sonstige, ebenfalls produktive Wege der Ideenentwicklung – wie etwa der Austausch mit Kommiliton:innen oder Lehrenden oder der individuelle Einsatz von Kreativitätstechniken – verdrängt werden. Insofern liegt hier eine Nutzungsweise vor, die positives Potential bietet, aber mit Studierenden reflektiert werden sollte.

### 2.2.2 Formulierungshilfe und sprachliche Korrektur

Zu hilfreichem KI-Einsatz im Bereich Formulierungshilfe und sprachliche Korrektur werden in den Freitexten *bessere Formulierungen*, *Korrektur von Rechtschreib- und Grammatikfehlern* oder *wissenschaftliches Schreiben* bzw. *Stilprüfung* benannt. Dabei ergeben sich teils überschneidende Nutzungsbereiche, zu denen nachfolgend jeweils exemplarische Textbeispiele angegeben sind:

#### Zeit sparen

- Zeit gespart, nicht ewig lange nach neuen Formulierungen zu suchen (488)

#### Rechtschreib- und Grammatikfehler korrigieren

- Rechtschreib- und [sic!] Grammatikprüfung ist deutlich besser als bei Word (3853)
- Satzbau korrigieren (910)

#### Sprachlich-stilistische Verbesserung des eigenen Texts

- Zum umformulieren von Sätzen. Zum finden von synonymen [sic!] und Alternativen. (905)
- Die Gedanken schön, akademisch und vielfältig zu formulieren und dafür nicht die Zeit verschwenden (1601)

#### Formulierungsschwierigkeiten bewältigen

- Ich tue mich besonders schwer meine Gedanken auszudrücken. Dies liegt daran, dass mir Musterbeispiele oder Referenzen fehlen, die mir zeigen können, wie man richtig ausformuliert. Mit Hilfe ChatGPT kann ich nicht nur nicht inhaltlich korrekt ausdrücken, sondern auch mich auf ein akademischen höheren Grad hervorheben. [sic!] (4263)

#### Schreibkompetenz verbessern

- KI-Schreibtools haben mir im Studium geholfen, meine Textformulierungen zu verfeinern, indem sie alternative Ausdrücke und stilistische Anregungen geliefert haben, welche dann wiederum zu klareren und präziseren Schreibergebnissen beitrugen. Außerdem haben sich auch meine Fähigkeit zur Variation im Satzbau gestärkt, sprich meine Schreibkompetenz haben sich verbessert. (6739)

#### Anreiz zur eigenen sprachlichen Weiterarbeit

- mehr textliche Klarheit beim Schreiben, aber immer eher als Input eigenes umzuformulieren und keine/seltenst volle Übernahme der Outputs. (1158)

#### Ausformulieren von Stichwörtern

- Sprachlich, [sic!] sind die Sätze oft viel besser formuliert als die eigenen. Vor allem [sic!] wenn man der KI die Informationen gibt, die im Satz stehen sollen, hat man viel schneller einen guten Satz, als wenn man ihn selber formulieren würde [sic!] und das Ergebnis ist auch noch besser. (1073)
- Zunächst noch ungeordnete Gedankengänge als ausformulierten Text zu sehen, ist für mich oft eine große Formulierungshilfe. ChatGPT sehe ich lediglich als Unterstützung, um in eine andere Richtung zu denken oder einen Anstoß für den Schreibprozess zu bekommen. (2720)

Ein pragmatischer Grund für die Chatbot-Nutzung als Formulierungshilfe liegt für viele Studierende in der Zeitersparnis. Außerdem beschreiben sie, dass sie die sprachliche Qualität ihrer Texte durch KI-Unterstützung verbessern möchten. Auf einen starken Zusammenhang zwischen der Chatbot-Nutzung zur sprachlichen Korrektur und der Annahme, durch KI die Qualität eigener Texte verbessern zu können, verweist auch die Korrelation beider im quantitativen Teil hierzu erhobener Items ( $r = .434$ ,  $p < .01$ ). Studierende nutzen KI sowohl für die sprachliche Korrektheit als auch für die sprachlich-stilistische Angemessenheit und setzen sie dabei in unterschiedlichem Maße ein, von punktueller Nutzung für einzelne Formulierungen bis hin zum pauschalen Korrigieren bzw. stilistischen Abändern ganzer Texte. Mehrere Studierende geben an, Chatbots zu nutzen, weil sie sich die Formulationsarbeit nicht selbst zutrauen und sonst keine individuelle Hilfe finden. Dabei berichten sie teilweise, über die Verbesserung eines konkreten Texts hinaus langfristig ihre Formulierungskompetenz auszubauen, etwa durch die Erweiterung des eigenen Wortschatzes oder syntaktische Anregungen. In diesem Zuge betonen manche Studierende, dass sie KI-Formulierungen nicht vollständig übernehmen, sondern eine Auswahl aus Vorschlägen treffen bzw. diese als Anregung zur eigenen sprachlichen Weiterarbeit nutzen. Aus vielen Beiträgen jedoch wird nicht deutlich, wie Studierende mit von Chatbots generierten Formulierungen konkret weiterarbeiten. Insofern changiert die Rolle der KI im Modell nach Steinhoff und Lehnen (2025) bei dieser Nutzung zwischen Ghost (bei kompletter Übernahme der Formulierungen), Partner und Tutor (bei kritischer Auseinandersetzung mit Vorschlägen und eigener Weiterarbeit).

Abzugrenzen von der Nutzung zur sprachlichen Verbesserung eines selbst verfassten Texts ist das Auslagern der gesamten Formulierungsarbeit an Chatbots. Hierzu beschreiben Studierende, dass sie sich zu eingegebenen Stichwörtern einen zusammenhängenden Text generieren lassen, was bei Steinhoff und Lehnen (2025) je nach konkreter Umsetzung zwischen der Partner- und der Ghost-Rolle anzusiedeln ist – je nachdem, wie ausführlich eigene Stichwörter eingegeben und generierte Texte anschließend weiter bearbeitet werden. Die meisten Beschreibungen legen eine solche Überarbeitung zwar nahe (z. B. 2720), doch wird bei dieser Vorgehensweise ein Teil der gedanklichen Arbeit übersprungen, die sonst durch die Suche nach passenden Formulierungen und sprachlicher Strukturierung ausgelöst wird, wenn Sachverhalte konkretisiert und geklärt werden müssen. Wenn Formulierungsarbeit als *Zeit verschwenden* (1601) angesehen wird und man Chatbots noch *ungeordnete Gedankengänge* (2720) oder *Informationen gibt, die im Satz stehen sollen* (1073), damit diese daraus einen *ausformulierten Text* (2720) erstellen, fehlt ein Bewusstsein für den Wert des eigenen Versprachlichens zum Auslösen von Denk- und Lernprozessen (Pohl und Steinhoff 2010). Solche gedankliche Arbeit findet auch beim intensiven Überarbeiten von Texten statt, sodass eine fundierte kritische Auseinandersetzung mit KI-generierten Texten möglicherweise ähnliche Denkprozesse bewirken könnte (wobei diese durch die von KI generierte Textvorlage anders gelenkt wären als bei selbst verfassten Texten). Doch dass Studierende sich derart intensiv mit der Überarbeitung von KI-Texten befassen, geht nicht aus den Freitexten hervor.

In der Freitextfrage nach schwierigen Aspekten der Chatbot-Nutzung wurde nur ein Code zum Bereich Sprache vergeben (vgl. Tab. 4): An siebter Stelle findet sich die Unzufriedenheit mit dem Stil von Chatbot-Texten, teils verbunden mit Sorge vor dem Verlust des individuellen Stils durch KI-Nutzung, die beispielsweise folgendermaßen konkretisiert wird:

#### Grammatische Korrektheit

- the grammar is not always up to the mark and reduces literary beauty. (1622)

#### Stilistische Passung

- Bei Zusammenfassungen oder Ausformulierungen, [sic!] haben sich einige Satzstrukturen [sic!] wiederholt, was zu einem unschönen Leseergebnis geführt hat. (1405)
- Beim Schreiben ganzer Texte sind diese sprachlich zwar einwandfrei, aber stilistisch komisch, da Floskeln en masse eingefügt werden, die jeder auf den zweiten Blick als nichtssagendes Blabla erkennt. (3139)

#### Individueller Stil

- Oft formuliert ein KI-Schreibtool vollkommen anders, als ich es würde. Den Output muss ich daher oft stark umarbeiten. (5445)
- selbst verfasste Texte, bei denen mir Dinge wie persönlicher Stil, Ironie etc. wichtig waren, wirkten nach der Bearbeitung von KI-Tools oft wie glatt geleckert, oder abgewischt, persönliche Noten gehen stark verloren (1549)
- Man merkt den Texten eine kühle und seelenlosigkeit [sic!] an. Die ausgegebenen Texte paraphrasieren vorgegebene Stichworte ohne sie mit Leben zu füllen. (2596)

#### Präzision

- Die sprachliche Qualität von KI wird vor allem im akademischen Bereich überschätzt. Sinnvoll ist es, KIs wie ChatGPT einzusetzen [sic!] um sprachliche Komplexität zu reduzieren und den Text lesbarer zu machen. Dabei ist mir aufgefallen, dass die sprachliche Präzision leidet. (2756)

Während in der Freitextfrage zu hilfreichen Aspekten der Chatbot-Nutzung eine große Anzahl Studierender (188) die Unterstützung beim Formulieren benennt und die sprachliche Qualität von Chatbots höher als die eigene Sprachkompetenz einschätzt, finden sich hier einige Gegenstimmen (46), die Kritik an sprachlicher Korrektheit sowie am KI-Stil äußern und eigene Formulierungen vorziehen. Bemängelt werden Merkmale der KI-Sprache selbst, wie etwa ein mangelndes wissenschaftssprachliches Niveau, redundante Syntax und Wortwahl oder unnötige Floskeln. Zudem klingt als Kritikpunkt an, dass durch die Glättung eigener Formulierungen mit Chatbots *die sprachliche Präzision leidet* (2756), dass also ein sprachliches Umformulieren auch Auswirkungen auf der inhaltlichen Ebene hat. Weiter äußern Studierende das Bedürfnis, eigene Texte in einem individuellen Stil zu verfassen, den KI nicht reproduzieren kann – zumindest zum Erhebungszeitpunkt im Herbst 2023 noch nicht. Dieses Bedürfnis nach einem eigenen sprachlichen Ausdruck wird teils mit starken Emotionen geäußert, sodass davon auszugehen ist, dass manche Studierende auch eine KI, die individuelle Sprachstile mittlerweile besser reproduzieren kann, weiter ablehnen würden. Sie legen Wert darauf, Texte selbst zu formulieren und mit *persönliche[n] Noten* (1549) bzw. *mit Leben zu füllen* (2596), d. h. durch die Spracharbeit einen Teil ihrer Persönlichkeit in die Texte einfließen zu lassen. Diese Bedeutung des Formulierens in eigenen Worten, das über die sprachliche Arbeit hinaus ein Selbstverständnis von verantwortender Autorschaft zu transportieren scheint, weist auch in der Auswertung des quantitativen Befragungsteils die stärksten Zusammenhänge mit verschiedenen Aspekten der KI-Nutzung auf: Studierende, die höheren Wert auf das Formulieren in eigenen Worten legen, entscheiden sich grundsätzlich eher gegen eine KI-Nutzung beim Schreiben oder nutzen sie seltener, zeigen bei allen Nutzungsgründen und -zwecken für KI-Einsatz geringere Zustimmung und gehen in geringerem Maß davon aus, dass die KI-Nutzung ihre Texte verbessert (vgl. Hoffmann, Grünebaum und Schmidt 2024).

Abschließend ist festzuhalten, dass die KI-Nutzung zur sprachlichen Arbeit produktiv sein kann, wenn Studierende eigene Formulierungen prüfen und sich Alternativen vorschlagen lassen, mit denen sie sich kritisch auseinandersetzen. Hierdurch kann nicht nur die sprachliche Korrektheit und stilistische Angemessenheit konkreter Texte gewinnen, sondern Studierende können so auch langfristig ihre Sprachkompetenz erweitern. Eine wichtige Grundlage hierfür ist allerdings, dass sie bereits ein gewisses Sprachgefühl mitbringen, um die Korrektheit und Angemessenheit der KI-Outputs kritisch beurteilen zu können. Deutlich kritischer einzuschätzen ist die Nutzung zum Ausformulieren von Stichwörtern, da hierbei der gedankliche Schritt der inhaltlichen Auseinandersetzung durch Spracharbeit übersprungen wird. Ob dieser durch ein Hinterfragen und Überarbeiten des KI-Outputs ersetzt werden kann, bzw. ob hierdurch adäquate Kompetenzen aufgebaut werden, ist aktuell nicht absehbar. Mit größerer Sicherheit kann dagegen festgestellt werden, dass beim Auslagern von Formulierungsarbeit an KI der enge persönliche Bezug, den manche Studierende durch die eigene Sprachverwendung zu ihrem Text herstellen, nicht mehr in dieser Form gegeben ist.

### 2.2.3 Literaturarbeit

Häufig benannt wird in Freitexten zu hilfreichem KI-Einsatz bei der Literaturarbeit das *Zusammenfassen von Texten*, *Kernaussagen finden* oder *Paper verstehen*, wie folgende Texte exemplarisch ausführlicher erläutern:

### Zeitersparnis

- Texte zusammenfassen lassen, wenn ich keine Zeit hatte den ganzen Text zu lesen (3122)
- [...] muss viele Texte lesen. Einige konnte ich mit ChatGPT vorher zusammenfassen, um Prozesse der Hermeneutik zu beschleunigen und mich grundsätzlich der Argumentationsstruktur anzunähern. (1275)
- Die Verwendung von KI-Schreibtools nach (!!!!) dem Lesen von Texten erleichtert die Erstellung von Exzerpten sehr, vor allem wenn man sinnvolle Fragen/Anforderungen formuliert. Man muss aber den Text unbedingt vorher gelesen haben. Es geht also in erster Linie um die 'mechanische' Zusammenfassung von Aussagen, die sehr schnell erfolgt und die man dann einfach überprüfen kann/muss. (935)

### Kernaussagen finden und Quellenauswahl

- Ein KI-Schreibtool kann dabei helfen, die Kernaussagen eines Textes zu filtern und hilft mir bei der Einschätzung, welche Quellen ich überspringen und welchen ich mehr Zeit widmen kann. (2978)

### Textverständnis erleichtern

- Zusammenfassung und Umschreiben von trockenen, langen (ca. > 30 Seiten) und schwer verständlichen Quellen, sodass man diese verstehen konnte und in Schreibarbeiten anwenden konnte. (1678)
- Erklären von Textstellen, die sonst sehr schwer verständlich gewesen wären oder die ich mir sonst gar nicht selber hätte erschließen können. (4337)

### Kritischer Umgang mit KI-Texterschließung

- ChatGPT hilft enorm dabei, Literaturquellen zu finden, um sich aus ihnen zu informieren. Es hilft auch sehr dabei, sich rückzuversichern, ob man das Gelesene richtig verstanden hat. In beiden Fällen kommt man aber um eigenes Denken und den Genuss mit einer gewissen Vorsicht nicht herum. (6010)

Als häufigsten Grund für die Chatbot-Nutzung zur Auswertung von Forschungstexten nennen Studierende die Zeitersparnis bei der Lektüre zu vieler oder umfangreicher Texte, teils mit dem Zusatz, dass sie diese aus Zeitmangel sonst gar nicht gelesen hätten. Einige schildern zudem, dass sie KI-Zusammenfassungen nicht als Ersatz für die eigene Lektüre nutzen, sondern als Ausgangspunkt für die Entscheidung, welche Texte sie genauer lesen möchten, oder um sich den Einstieg in die eigene Lektüre eines bestimmten Textes zu erleichtern. Einmal heißt es zudem, Chatbot-Zusammenfassungen würden nach der eigenen Auseinandersetzung mit einem Text genutzt, um die Dokumentation des Gelesenen zu beschleunigen.

Bei einem solchen Chatbot-Einsatz zur zeitsparenden Lektüre kommt KI bei der Übernahme der Zusammenfassung die Rolle als Ghost zu, bei der Nutzung der KI-Zusammenfassung als Ausgangspunkt für die eigene Auseinandersetzung dagegen die Rolle als Partner. Zudem geben Studierende vielfach an, durch Chatbots ihr Textverständnis zu verbessern, wobei KI in der Rolle als Tutor fungiert. Sie nutzen Chatbots zur Unterstützung bei der Erschließung sprachlich oder inhaltlich besonders komplexer Texte, deren eigenständige Bewältigung sie sich nicht zutrauen. Hierzu lassen sie sich Kernaussagen zur Orientierung generieren und komplexe Inhalte umformulieren bzw. durch „Zusammenfassungen (oder besser: Übersetzungen in eine leichtere Sprache) von Textabschnitten“ (383) erläutern.

Bei zur Zeitersparnis eingesetzten KI-Zusammenfassungen stellt sich die Frage, warum Studierende nicht in den Originaltexten enthaltene Abstracts, Einleitungen oder Zusammenfassungen nutzen, die Kernaussagen aus Sicht der Verfassenden präziser darlegen, wohingegen KI-Zusammenfassungen fehlerhaft sein können und überprüft werden müssten (Kim *et al.* 2024). Möglich ist zwar, dass zumindest Studienanfänger:innen noch nicht bewusst ist, dass solche Textteile in Forschungstexten zur Orientierung genutzt werden können. Plausibler jedoch scheint im Kontext weiterer Freitexte, die Chatbot-Nutzung zur sprachlichen Vereinfachung und Erläuterung komplizierter Textstellen schildern, dass Studierende bewusst auf KI-generierte Texte zurückgreifen, da diese den Vorteil einer einheitlichen, einfacheren Sprache bieten, während bei Forschungsbeiträgen Wissenschaftssprache und individuelle Schreibstile als Hürde wahrgenommen werden. Solange die Chatbot-Textzusammenfassungen nur den Ausgangspunkt für eine anschließende eigene Lektüre darstellen, bei der mögliche verzerrende, fehlende oder falsche Aussagen der KI-Zusammenfassungen korrigiert werden können, scheint diese Chatbot-Nutzung für akademische Kontexte denkbar. Einschränkend ist allerdings zu bedenken, dass Studierende möglicherweise den gegebenenfalls fehlerhaften Chatbot-Zusammenfassungen mehr trauen als eigenen Lektüreeindrücken und sich dadurch Wege der eigenen Interpretation verstellen und die eigene Lesefähigkeit abwerten.

In Freitexten, welche die Nutzung von Chatbot-Texterläuterungen zur Verbesserung des eigenen Textverständnisses schildern, wird das Bewusstsein für die Unzuverlässigkeit von KI-Texten, das sich in der Umfrage ansonsten deutlich zeigt, nur selten benannt (Fälle 935, 6010 im Textkasten mit Beispielen). Auch in Freitexten zu schwierigen Aspekten der KI-Nutzung, die inhaltliche Unzuverlässigkeit benennen, wird diese auf allgemeine Informationen bezogen, nicht aber auf Textzusammenfassungen. Geben Studierende einen Text zum Zusammenfassen in einen Chatbot ein, gehen sie mit dem Output also unkritischer um, als wenn sie Chatbots ohne vorherige Eingabe eines Quellentextes zur Information nutzen. Freitexte zur Chatbot-Nutzung für Texterläuterungen zeigen daher meist ein hohes Vertrauen darauf, dass KI-generierte Kernaussagen ebenso zutreffend sind wie Chatbot-Erklärungen einzelner Textpassagen oder Sachverhalte. Da Studierende Chatbots laut Selbstaussagen einsetzen, wenn sie sich die eigene Erschließung bestimmter Aspekte von vornherein nicht selbst zutrauen bzw. bei eigenen Versuchen gescheitert sind, können sie Chatbot-Aussagen kaum durch gezielte Lektüre oder eigenes Vorwissen kritisch überprüfen und absichern.

Bei der Chatbot-Nutzung zur Literaturarbeit liegt daher Handlungsbedarf vor, damit Studierende die Outputs kritisch hinterfragen und sich ergänzend eigenständig mit Originaltexten auseinandersetzen.

### *Fazit*

Sowohl durch Faktorenanalysen und Freitextauswertungen zur eigenen Erhebung als auch in anderen Studierendenbefragungen zeichnet sich ab, dass Studierende KI beim akademischen Schreiben laut eigener Wahrnehmung bevorzugt für drei Bereiche nutzen: erstens für die Einstiegsphase zur Inspiration und Information, zweitens zum sprachlichen Überarbeiten sowie Ausformulieren und drittens für die Literaturzusammenfassung und das Literaturverständnis. Als Gründe für diesen Chatbot-Einsatz benennen Studierende jeweils Zeitsparen sowie das Stoßen an eigene Grenzen oder auch Schreib- und Motivations-schwierigkeiten, die sie mit Hilfe von Chatbots überwinden möchten. Viele Studierende halten eine Chatbot-Nutzung daher beim Verfassen akademischer Texte für nützlich und haben den Eindruck, dadurch die eigene Textqualität und teilweise sogar langfristig ihre

Schreibkompetenz verbessern zu können. Dabei bringen sie grundsätzlich ein eher hohes Bewusstsein für inhaltliche Schwächen von KI mit, die deren Einsatzmöglichkeiten für akademische Texte begrenzen, sodass viele (jedoch nicht alle) angeben, KI-Texte kritisch zu prüfen. Da die inhaltliche Zuverlässigkeit von Chatbots kontinuierlich durch technische Entwicklungen zunimmt, könnte dieses Bedürfnis Studierender, Outputs zu prüfen, jedoch möglicherweise künftig zurückgehen.

Freitextanalysen, in denen Studierende ihre konkrete Chatbot-Nutzung in akademischen Schreibprozessen schildern, zeigen verbreitete Umgangsweisen auf. Auch wenn die Rollen, die Chatbots für Studierende bevorzugt erfüllen, dabei nicht immer eindeutig bestimmbar sind, lassen sich grundlegende Tendenzen für die Einordnung in das GPT-Modell nach Steinhoff und Lehnen (2025) erkennen. So werden Chatbots bei der Nutzung in der Einstiegsphase als Partner (ggf. teils auch als Tutor) genutzt. Beim Einsatz zur sprachlichen Überarbeitung eigener Texte läge bei kompletter Übernahme der Formulierungen die KI-Rolle als Ghost vor; eindeutig in Freitexten belegbar ist jedoch eher die Rolle als Partner bis Tutor, wenn Studierende KI-Formulierungsvorschläge prüfen und zur Weiterentwicklung der eigenen Formulierungsarbeit nutzen. Bei der Ausformulierung eigener Stichwörter durch Chatbots und der Nutzung zur Zusammenfassung von Forschungstexten wiederum fungiert KI als Ghost bis Partner. Als Tutor dagegen wird KI bei der Texterschließung genutzt. Insgesamt also wird die Chatbot-Rolle als Partner am häufigsten von Studierenden benannt, während auf die Rolle als Tutor nur wenige Freitexte schließen lassen. Die Rolle als Ghost findet sich – vermutlich auch aufgrund sozialer Erwünschtheit – in den Freitexten kaum deutlich dargestellt, liegt jedoch in manchen Fällen nahe.

Die Ergebnisse zeigen Potentiale von KI auf, Studierenden eine Weiterentwicklung beim akademischen Schreiben zu ermöglichen, indem sie zum Schreiben motivieren, zur Überwindung von Schreibhemmungen dienen, inhaltliche Impulse zur gedanklichen Weiterarbeit setzen, Anregungen für sprachliche Überarbeitung und für die Auseinandersetzung mit Lektüre geben. Zugleich werden Risiken deutlich, wenn beim Ausformulierenlassen von Stichwörtern Schreiben nicht mehr zur gedanklichen Weiterentwicklung als Lernform praktiziert wird, oder wenn das zwar grundsätzlich vorhandene Bewusstsein der inhaltlichen Unzuverlässigkeit von KI-Outputs bei der Verwendung von Chatbots für Literaturarbeit kaum zu beobachten ist. Bedenklich scheint auch, dass einige Studierende Chatbots bei der Formulierungsarbeit und Literaturschließung eine höhere Expertise als sich selbst zuschreiben und aufgrund dieser Geringschätzung eigener Fähigkeiten diese möglicherweise nicht weiter ausbauen und eventuell sogar abbauen, wenn Chatbots schnelle Abhilfe zu bieten scheinen (vgl. a. Reinmann 2023).

Die künftigen Entwicklungen der studentischen KI-Nutzung bedürfen also weiterhin der Thematisierung in der Hochschullehre und der Regelung durch Hochschulen ebenso wie einer genauen Beobachtung. Einen Beitrag dazu planen wir mit der Wiederholung der Umfrage in einer aktualisierten Fassung, die in der qualitativen Auswertung deutlich gewordene Aspekte in die quantitative Erhebung aufnimmt (wie die Bedeutung von Motivation, Emotion, des Autorschaftsverständnisses und der Haltung gegenüber KI) und die Prüfung und weitere Bearbeitung von Outputs detaillierter erfasst. Weitere Erkenntnisse erhoffen wir uns durch neue Freitextfelder, die nach Veränderungen des eigenen Schreibens durch KI-Nutzung fragen sowie nach konkreten Vorgehensweisen, wie Studierende die erforderliche Eigenständigkeit gewährleisten, wenn sie Studententexte mit KI-Unterstützung erstellen.

## Literatur

- Bartels, Mareike, Fridrun Freise, Felix Hartel, et al. 2024. *ChatGPT & me 2.0 - Eine Bestandsaufnahme im zweiten Jahr mit generativer KI an der Uni Hamburg*. Digital and Data Literacy in Teaching Lab. Universität Hamburg. <<https://www.fdr.uni-hamburg.de/record/15968>> (03/2026).
- Bender, Emily M., Timnit Gebru, Angelina McMillan-Major, et al. 2021. "On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?". In *FACCT '21: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610-23. <<https://dl.acm.org/doi/10.1145/3442188.3445922>> (03/2026).
- Buck, Isabella, und Anika Limburg. 2023. „Hochschulbildung vor dem Hintergrund von Natural Language Processing (KI-Schreibtools). Ein Framework für eine zukunftsfähige Lehr- und Prüfungspraxis“. *die hochschullehre* Bd. 9, Nr. 6: 70-84. doi: 10.3278/HSL2306W.
- Garrel, Jörg von, Jana Mayer, und Markus Mühlfeld. 2023. *Künstliche Intelligenz im Studium Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co*. Darmstadt: Hochschule Darmstadt. doi: 10.48444/h\_docs-pub-395.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus). 2022. *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg*. 2. Ausgabe. <[https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus\\_2022\\_Positionspapier-Schreibkompetenz.pdf](https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2022_Positionspapier-Schreibkompetenz.pdf)> (03/2026).
- Grünebaum, Helena. 2025. "AI and the Brain: Reflections on Writing Skills in the Light of AI Writing Tools". *JoSch* vol. 29: 19-33. doi: 10.3278/JOS2501W003.
- Hoffmann, Nora, Helena Grünebaum, und Sarah Schmidt. 2024. „Rollenveränderungen bei der studentischen Textproduktion mit KI. Ergebnisse einer bundesweiten Studierendenbefragung“. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business* Bd. 64: 237-52. doi: 10.7146/hjlb.vi64.153161.
- Hoffmann, Nora. 2025. „Inspiration für Texte holen: Einschätzungen Studierender zur Auswirkung von KI auf ihre Kreativität beim akademischen und literarischen Schreiben“. In *Artifizielle Kreativität? Zu Künstlicher Intelligenz und Kreativität in der Literaturwissenschaft und Didaktik im Verhältnis von Schreibprozessen*, herausgegeben von Paulina Albrecht, Simon Prah, und Johanna Lea Korell: 137-150. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kim, Yekyung, Yapei Chang, Marzena Karpinska, et al. 2024. "FABLES: Evaluating faithfulness and content selection in book-length summarization". *arXiv*. doi: 10.48550/ARXIV.2404.01261.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Pohl, Thorsten, und Torsten Steinhoff. 2010. „Textformen als Lernformen“. In *Textformen als Lernformen*, herausgegeben von Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff, 5-26. Duisburg: Gilles & Francke.
- Rapp, Christian, Karin Jakob, Anna Drewek, et al. 2025. *Generative KI beim Verfassen von Abschlussarbeiten: Ergebnisse einer Studierenden- und Dozierendenumfrage im Juni/Juli 2024*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. doi: 10.21256/zhaw-2549.
- Reinmann, Gabi. 2023. *Deskilling durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik*. Hochschulforum Digitalisierung. <[https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_DP\\_25\\_Deskilling.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_25_Deskilling.pdf)> (03/2026).
- Steinhoff, Torsten, und Katrin Lehnen. 2025. „Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor)“. *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* Bd. 12, Nr. 11: 1-14. <<https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2025/06/Steinhoff-Lehnen-2025-LR-JG12-H11.pdf>> (03/2026).



# Zur Problematik des Sprechers bei der automatischen Generierung von literarischen Texten

*Michel Lefèvre*

Université Montpellier Paul Valéry,  
Centre de Recherches et d'Etudes Germaniques  
(<michel.lefevre@univ-montp3.fr>)

**Citation:** M. Lefèvre (2026) Zur Problematik des Sprechers bei der automatischen Generierung von literarischen Texten. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 199-212. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17374>.

**Copyright:** © 2026 M. Lefèvre. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## *Abstract*

This article examines the challenges posed by generative artificial intelligence by analysing literary texts produced in artistic and aesthetic projects in France and Germany. It highlights that many of the questions raised today by tools such as ChatGPT – particularly those concerning authorship, intentionality and intertextuality – were evident in the initial stages of experimentation with automatically generated literature. The article proposes additional criteria for analysing AI-generated texts, drawing on concepts from textual and enunciative linguistics in order to develop a broader analytical framework for evaluating texts produced using automatic text generation systems of any kind.

**Keywords:** Digital Literature, Discourse Intentionality, Enunciative Linguistics, Generative AI, History of Automatic Text Generators, Textual Linguistics

Die Kommunikationsmodelle seit Roman Jakobson durften bis vor Kurzem als resistent gegenüber den technischen Entwicklungen gegolten haben: Das zugrundeliegende Dreieck Sprecher-Adressat-Gegenstand in der Verwendung von Sprache bildet bei allen Modellen seit dem Organon-Modell von Bühler (1934, 25), das von Jakobson (1960) dann übernommen und erweitert wurde, stets das Grundmuster einer jeglichen Kommunikation. Man kann die von Jakobson (1960) angesetzten sechs Bestandteile zwar mit neuen Erkenntnissen und Beschreibungselementen vervollständigen, ohne die grundlegende Struktur in Frage zu stellen. Auch die Variierung der Kommunikationskanäle im Zuge der technischen Entwicklung im IT-Bereich brachten keine grundlegenden Infragestellungen des Modells mit sich: Man verfügt, um es etwas reduziert auf den Punkt zu bringen, über eine Vielzahl von Kommunikationskanälen, die man sogar teilweise gleichzeitig einsetzen kann, wie bei hybriden Kommunikationssituationen. Da lässt sich das bewährte Modell

von Jakobson anpassen, grundlegend ändert sich dabei noch nichts. Eine Herausforderung bildet erst die Verbreitung der durch KI generierten Texte: Insbesondere der Pol des Sprechers im Kommunikationsdreieck wird dadurch in Frage gestellt. Wer ist nun der Sprecher bei einer solch automatisch generierten Kommunikation? Welchen Status besitzt er? Wie lässt sich die Kommunikationsintention bei solchen Formen der Kommunikation beschreiben? Muss man das Modell nun ändern? Muss man nun eine Art Hypersprecher ansetzen, der bei der AGT (automatischen Generierung von Texten) die Maschine bedient, die Programme schreibt oder zumindest die Prompts verfasst? Oder kann man den Sprecher im Modell belassen als eine Art Sprechermetapher, wo eine Maschine so tut, als sei sie ein Sprecher? Anhand der bereits kursierenden Überlegungen zu automatischer Generierung von literarischen Texten soll die Sprecherontologie bei der AGT hinterfragt und veranschaulicht werden. Insbesondere soll versucht werden, die Spuren der Sprechersubjektivität bei automatisch generierten Texten genauer zu analysieren. Lassen sich Änderungen bei der Kontextstrukturierung feststellen, d. h. bei der sprachlichen Gestaltung von Raum, Zeit und Personen sowie der Deixis? Diese sprachlichen Gestaltungsmittel beziehen sich alle auf die Äußerungssituation, wie sie von Emile Benveniste (1974) beschrieben wurde, sie gelten, im Sinne von Kerbrat-Orecchioni (1980), als Subjektivitätsmarker. Sie „verraten“ innerhalb einer Äußerung die Präsenz eines (menschlichen) Sprechers, der die Sätze um seine subjektive Situation herum organisiert. Lassen sich also bei maschinellen Sprechern sprachliche Verschiebungen feststellen?

### 1. Zur Geschichte der automatischen Textgenerierung

Versuche, Texte, insbesondere literarische Werke, automatisch zu generieren, gibt es schon so lange, wie es Computer gibt, und in etlichen Ländern gibt es eine bereits weit zurückreichende Tradition in der AGT. Und damit einhergehend befassen sich in Universitäten Forschungsgruppen schon lange vor dem großen Durchbruch von ChatGPT 2022 mit ästhetischen, philosophischen und sprachwissenschaftlichen Fragestellungen zu der so generierten Literatur. Der Fokus soll hier auf einige Forschungsgruppen in Frankreich und Deutschland gerichtet werden, die wohl weniger bekannt sind als jene in den USA und Großbritannien.

#### 1.1 Université Paris 8: Eine Forschungsgruppe um Jean-Pierre Balpe

##### 1.1.1 Jean-Pierre Balpe

Jean-Pierre Balpe war ab Mitte der 80er Jahre Professor an der Université Paris 8 und dort Leiter einer Forschungsgruppe mit dem vielsagenden Namen *Centre Interdisciplinaire de Recherches en Esthétique Numérique*<sup>1</sup> zuvor, bereits Mitte der 70er Jahre, wirkte er auch bei einer *Alamo* genannten Gruppe mit (*Atelier de littérature assistée par les mathématiques et les ordinateurs*<sup>2</sup>). Jean-Pierre Balpe gilt zugleich als Dichter und Autor von automatisch generierten Texten, die er mit Hilfe von selbstgebaute Maschinen und Computerprogrammen erzeugt hat, und andererseits als Kritiker und Theoretiker für AGT. Sein Standpunkt ist vor allem jener eines Künstlers, sein Computerprogramm stellte er 1985 als öffentliches künstlerisches Event

<sup>1</sup> Interdisziplinäres Zentrum für digitale Ästhetik.

<sup>2</sup> Werkstatt für mathematik- und computerunterstützte Literatur.

im Centre Pompidou vor, wo er die Maschine vor versammeltem Publikum Texte verfassen ließ. 1990 ließ er seinen ersten „unendlichen“ Roman generieren, *Le masque, Paysage sans ombre*, nachdem er bereits etliche Gedichtbände veröffentlicht hatte, z. B. *Bleus* (1984) is not in R.<sup>3</sup> Als Literaturwissenschaftler veröffentlichte er parallel zu seinen literarischen „Schaffungen“ theoretische Überlegungen zur AGT. Dabei bildeten zwei Aspekte den Schwerpunkt: die Frage der Autorschaft und die Möglichkeit der „Endlosigkeit“ solcher Textgenerierungen.

Zur Diskussion um die Autorenschaft bringt Balpe den Begriff des „Meta-Autors“ ein (Balpe 1997; Bootz 1997, 10). Im Grunde ist es der Autor, der die Maschine beherrscht, ja schafft. Eine Vorstellung, die Balpe dann auch in seinen Events veranschaulichte, in denen er in der Öffentlichkeit die von ihm konzipierte Maschine vorstellte und die AGT direkt vor Publikum zur Schau stellte. Ist nun das Beherrschen der Maschine die notwendige Voraussetzung, um von Autorschaft bzw. Meta-Autorschaft zu sprechen? Eine Frage, die wohl bei den jüngsten Entwicklungen von ChatGPT u. a. nicht mehr garantiert werden kann, da keiner so genau weiß, wie die Maschine konzipiert ist: Die Entwickler sind private Firmen, die ihr Patent geheim halten, und selbst die Entwickler dieser Systeme scheinen nicht mehr genau zu wissen, was in dem „latenten Raum“ zwischen der Dekonstruktion des gesammelten Wissens und der Rekonstruktion in der generierten Textfassung genau geschieht. Man spricht hier von einer „Blackbox“, bei der es schwierig ist, trotz der Interaktion mittels Prompts von einer Metakontrolle der Verwender von ChatGPT zu sprechen. Das Beherrschen der Prompts kann man zwar verbessern, es gibt dazu bereits spezielle Fachbereiche, doch basiert dieses Wissen größtenteils auf empirisches Herumprobieren, die Erkenntnisse werden zudem durch stetiges Weiterentwickeln des Algorithmus immer wieder in Frage gestellt. Voraussetzung wäre, über „explainable artificial intelligence“ zu verfügen, was derzeit bei den bekannten AGT-Tools nicht gegeben ist.<sup>4</sup> Den Weg, den Jean-Pierre Balpe ab der 70er Jahre eingegangen ist, selbst ein AGT-Programm zu schreiben, dürfte keine realistische Lösung für die meisten Computernutzer sein, auch nicht für viele Forschungsgruppen, Universitäten und Institute. Vermutlich muss erst einmal eine massive Bewegung in Richtung „Explainable AI“ stattfinden, um von einer Kontrolle der AGT sprechen zu können, und um Balpes Begriff des Meta-Autors auch für das große Publikum greifbar zu machen.

Die Frage der „Unendlichkeit“ der AGT von literarischen Texten, etwa Romanen, ist nicht allein eine ästhetische, sondern vor allem auch eine technische Frage. In der Tat muss man zunächst zwei grundlegend unterschiedliche Typen von Textgeneratoren unterscheiden (vgl. zu den folgenden Ausführungen Bootz 1997, 8-9). Bei dem ersten Typ werden Texte nach der Methode der Kombinatorik generiert. Zu diesem Typ muss man die neueren GPT-Tools zählen: Sätze bzw. Texte werden in Cluster (Talkens) aufgegliedert, wobei an das eine Cluster (d. h. Wort oder Sequenz) ein weiteres Cluster nach dem Prinzip der größten Wahrscheinlichkeit anknüpft. Der zweite Typ von Textgeneratoren basiert auf dem Lexikon bzw. auf Wörterbüchern, auf der Semantik von Einheiten und auf der Erzeugung von Regeln zur Kombinatorik mit weiteren Einheiten. Nicht die Wahrscheinlichkeit, die auf Grund existierender Korpora errechnet wird,

<sup>3</sup> Alle frühen poetischen Texte von Jean-Pierre Balpe wurden in der Marseiller Literaturzeitschrift *Action Poétique* veröffentlicht. Seit 2023 wurden viele der Texte neu entdeckt und in neuen Formaten wiederveröffentlicht. Die erwähnten „unendlichen“ Romane wurden, so Philippe Bootz (1997, 6) auf Diskette bei einem Verlag Namens *Ilias* 1994 veröffentlicht: *Le masque* und *Paysages sans ombres*, zudem unter dem Pseudonym Patrice ZANA.

<sup>4</sup> Zu der Problematik der Verwendung von KI in den Wissenschaften und die Notwendigkeit von „Explainable AI“, vgl. z. B. Matteo Valleriani vom Max Plank Institut im Gespräch auf dem Wissenschaftspodcast *Ach Mensch*: <<https://detektor.fm/wissen/ach-mensch-matteo-valleriani>> (03/2026).

bestimmt die anschließende Sequenz, sondern eine Art Grammatik und Wörterbuch: Texte werden nach syntaktischen und semantischen Regeln erzeugt. Auf diesem Prinzip basieren die AGT-Programme, an denen Jean-Pierre Balpe getüftelt hat.

Der erste Typ ist in sich geschlossen, endlich, nicht kreativ. Er basiert auf gesammeltem Wissen, wobei nicht genau bekannt ist, welche Quellen diese Generatoren durchstöbern, um sich zu trainieren, jedenfalls geben diese heute sehr gängigen Generatoren bekanntes Wissen wieder, man wiederholt ohne zu schaffen, so der Tenor in der heutigen Diskussion um ChatGPT. Dieser Typ arbeitet auf einer rein syntagmatischen Ebene. Künstlerisch gesehen richtet man das Augenmerk auf das Ergebnis, den Text.

Die zweite Methode ist ins Unendliche offen zur Vermehrung von Texten: Das war das Anliegen von Jean-Pierre Balpe, „unendliche“ Texte generieren zu können, nach dem Prinzip einer Thema-Rhema-Gliederung, die an funktionale textlinguistische Beschreibungen erinnert (vgl. Danes 1976, 35). Hier werden Syntax und Semantik berücksichtigt, also die syntagmatische und die paradigmatische Ebene, die Generierung erfolgt multidimensional. Künstlerisch gesehen richtet man das Augenmerk auf die Maschine, auf das Programm, so zumindest sahen es Balpe und seine Schüler.

### *1.1.2 Philippe Bootz*

Um Jean-Pierre Balpe herum hatte sich nämlich eine ganze Gruppe von Literaturwissenschaftlern versammelt, die sich seit fast 40 Jahren mit dieser Form von Literatur beschäftigt. Zu ihnen zählt Philippe Bootz, auf dessen Essay (Bootz 1997) die hier zusammengefassten Informationen zu Jean-Pierre Balpe und seiner Vision von AGT basieren. Philippe Bootz (9) behauptet, dass es bis dahin keine eigentlichen Romane auf Basis der Kombinatorik gäbe. Diese hier zusammengefassten Auffassungen und Unterscheidungen zwischen den zwei Typen von Generatoren müssen vielleicht nach den jüngsten Entwicklungen seit ChatGPT3 revidiert werden, aber die Grundprinzipien und die zugrundeliegenden Fragestellungen bleiben jedoch höchst aktuell, man muss mit Staunen feststellen, dass die seit drei Jahren hochgewirbelten Fragen um die Ontologie des Schreibers im Grunde ein alter Hut sind.

### *1.1.3 Erika Fülöp*

Die Literaturwissenschaftlerin Erika Fülöp gehörte ebenfalls zu dem Kreis um Jean-Pierre Balpe an der Universität Paris 8, hat heute aber einen Lehrstuhl in Toulouse. Derzeit ist sie in Zusammenarbeit mit Alexandra Saemmer an einem Projekt der Universität Paris 8 beteiligt, das das Wirken und Schaffen von Jean-Pierre Balpe wieder ins Licht rücken soll. Nachdem mit ChatGPT eine regelrechte Lawine an Forschungsprojekten ins Rollen geraten ist, scheint es an der Zeit, an diesen verkannten Pionier zu erinnern: „Jean-Pierre Balpe, auteur de littérature numérique française. Documenter, analyser et valoriser une œuvre fondatrice aux périmètres fuyants“.<sup>5</sup> Erika Fülöp gehört inzwischen zu den anerkanntesten Spezialisten von computergenerierter Literatur. Sie ist Mitarbeiterin in mehreren Forschungslabors zu diesem Thema: Electronic Literature Lab (Washington), Laboratoire COSTECH (Compiègne), und sie verfasste jüngst (Fülöp 2024) einen Beitrag, in dem sie den Standpunkt von Jean-Pierre Balpe mit der

<sup>5</sup> Jean-Pierre Balpe, französischer Autor von digitaler Literatur. Dokumentierung, Untersuchung und Neuschätzung eines Gründungswerks mit unscharfem Umfang.

modernen Entwicklung von ChatGPT perspektiviert. So bringt Erika Fülöp den Begriff der „Sympoiesis“ ein, der jenen des Meta-Autors weiterentwickelt und an die neue Generation von Textgeneratoren anpasst und trägt somit mit eigenen Kriterien zur Diskussion von Autorschaft und Ontologie des Sprechers bei AGT bei.

In diesem Beitrag untersucht sie zwei Werke, die mit GPT3 und 4 geschrieben wurden: *Pharmako-AI* von ALLADO-MCDOWELL (es soll laut Autor das erste Buch sein, das mit GPT3 im Jahre 2020 geschrieben wurde) und *Internes* von Grégory CHATONSKY – das erste mit Hilfe einer modifizierten Version von GPT2 2022 auf Französisch geschriebene Buch). Erika Fülöp leitet ihren Beitrag mit linguistischen Erläuterungen über die Arbeitsschritte von GPT ein: Grundprinzip ist die Aufgliederung eines Textes in Talkens, die nach und nach erweitert werden, so dass der Text auf Basis der Kombinatorik-Berechnung anwächst. Die große Frage, die sich ein Vierteljahrhundert nach den Positionen von Bootz stellt, ist folgende: Wie weit können eine sprachliche Produktion und ein damit einhergehender Wissensaufbau gedeihen, die sich nur aus der Sprache selbst nähren? Kann aus der Sprache eine Form von Wissen und Bewusstsein entstehen, die über sich selbst hinauswächst? Kann der Standpunkt von Balpe und Bootz heute in Frage gestellt werden (dass die Kombinatorik nur begrenzte Texte erzeugen kann)? Ist Typ 1, jener, der auf Kombinatorik basiert, heute in der Lage, Unendliches zu schaffen? Erika Fülöp zitiert Yann LeCun (einen Astrophysiker), der der Überzeugung ist, dass eine Künstliche Intelligenz mit Sichtung von Videos Erkenntnisse über die physikalischen Gesetze des Universums gewinnen kann und somit zu einer Erkenntnissteigerung gelangen kann. Sie stellt somit eine interessante Brücke von der Literatur zur Wissenschaft her, die vielleicht in der Tat eine zentrale Frage darstellt.

## 1.2 Vergleich mit der Situation in Deutschland

### 1.2.1 Die Stuttgarter Schule

Auch in Deutschland gab es schon früh Versuche, Literatur mit Hilfe von Computern automatisch zu generieren, hier kamen die bekanntesten Versuche eher aus der sog. Stuttgarter Schule.<sup>6</sup> Der Philosoph und Quantenmechaniker Max Bense interessierte sich für das „Programmierte Schöne“ und schlug somit eine Brücke von der Physik zur Ästhetik (Robillard 2021, 1), gewissermaßen in umgekehrter Richtung von Jean-Pierre Balpe. Um seine Vorstellung einer „rationalen Ästhetik“ zu verwirklichen, arbeitete er mit Informatikern wie Rul Gunzenhäuser und Theo Lutz sowie mit Germanisten wie Helmut Kreuzer zusammen. Wie bei der Gruppe um Balpe ging es vor allem um Fragen der Kunst und Ästhetik. Im Auftrag von Max Bense schrieb der Mathematiker Theo Lutz ein Computerprogramm, das Texte generieren sollte. Es funktionierte nach dem Zufallsprinzip, er gab die syntaktischen Strukturen vor, sowie eine kleine Liste von Lexemen, die der Computer dann willkürlich einsetzte. Max Benses Anliegen war es, den Zufall zu thematisieren. Als Quantenphysiker wusste er um die Unbestimmbarkeit bestimmter Teile der Natur bzw. der Teilchen, die man nur zufällig erfassen kann. So entstand 1959 der berühmte Gedichtband *Stochastische Texte*, der als erster deutschsprachiger computergenerierter Text gilt. Stochastisch deshalb, weil Struktur und Lexik vorgegeben sind (Satzmodelle und Lexik aus den ersten Seiten von Kafkas *Das Schloss*), das Ergebnis aber zu-

<sup>6</sup> Die Stuttgarter Schule hat eine eigene Website: <<https://www.stuttgarter-schule.de/>>. (03/2026).

fällig ist. Im Vordergrund standen somit ästhetische Überlegungen um den Zufallsbegriff in der Kommunikation. Durch dieses Projekt wurde die Vorstellung eines Autors gleich in mehrerer Hinsicht in Frage gestellt: durch das „Sampling“ von Texten dritter Autoren, durch die automatische Generierung mittels Computer, durch die Willkür des Ergebnisses. Dadurch wurden im Folgenden theoretische Überlegungen zur Autorschaft in den Publikationen der Stuttgarter Schule veröffentlicht. Hierzu kann man Theo Lutz berühmten Satz aus dem Jahre 1960 zitieren: „Es scheint, als sei die Glaubwürdigkeit und der sprachliche Reiz automatisch erzeugter Texte um ein Vielfaches größer, wenn der Mensch nur indirekt ihr Autor ist“ (Lutz 1960, 12). Vielleicht sollte man den Begriff des „indirekten“ Autors in das Paradigma der Bezeichnungen wie *Meta-Autor* von Balpe eingliedern. Solche Aussagen müssen natürlich in dem damaligen historischen Nachkriegskontext betrachtet werden, in dem man offensichtlich der Maschine weitaus mehr vertrauen schenkte als heute und auch als dem Menschen. Die Stuttgarter Gruppe war sehr positivistisch eingestellt, das war ja auch die Grundlage ihres gesamten ästhetischen Projektes, in dem man dann zwischen „natürlicher“ und „künstlicher“ Poesie unterscheidet (vgl. Bajohr 2023, 266).

Wie Jean-Pierre Balpe beherrschte Theo Lutz das Programm, das er ja selbst geschrieben hatte, er wählte auch die Texte aus, die „gesampelt“ wurden. Für ihn war dies noch nicht so problematisch wie mit ChatGPT heute, wo im Grunde niemand mehr die „Blackbox“ beherrscht, auch nicht die Quellen, die von dieser Maschine durchsucht werden.

### 1.2.2 Hannes Bajohr

Mit ChatGPT und anderen aktuellen Generatoren von Texten befasst sich Hannes Bajohr, sowohl als „Autor“ von AGT als auch als Kritiker und als Wissenschaftler. Er forscht und lehrt an der University of California, Berkeley, und ist in den Fachgebieten Medienwissenschaften, Politikwissenschaften und Philosophie tätig. Auf seiner Webseite befindet sich ein Link zu seinem „Gedichtautomaten“.<sup>7</sup>

In einem theoretischen Beitrag über AGT (Bajohr 2023) befasst er sich eingehend mit der Problematik der Autorschaft bei computergenerierter Literatur. Der Beitrag enthält einen historischen Abriss von computergenerierter Literatur und versucht, die unterschiedlichen Programme, die zur AGT seit den 50er Jahren, auch im englischsprachigen Raum geschaffen wurden, aufzulisten. Und parallel dazu erörtert Bajohr die unterschiedlichen Auffassungen und Kriterien, die zu unterschiedlichen Schulen und Theorien der Autorschaft geführt haben, von dem „Turing-Test“ aus den 50er Jahren bis hin zu heutigen Diskussionen um die Ontologie von Autoren, die ChatGPT verwenden, denn „Autorschaft [war] also von Anbeginn an in aller KI-Forschung angelegt“ (266). Ein interessanter Punkt dabei ist die Feststellung, dass diese Problematik bei literarischen Texten bisher kaum diskutiert wurde, da Literatur nicht der Hauptanwendungsbereich von KI gewesen sei: „Dass dieses Potenzial bis in die jüngere Gegenwart brach lag, liegt daran, dass die Textproduktion von KI vor allem extraliterarisch angesiedelt war“ (*ibidem*).

### 2. Versuch einer sprachwissenschaftlichen Charakterisierung von Autorschaft bei AGT-Literatur

Es macht durchaus Sinn, bei computergenerierten Texten zwischen Textsorten zu unterscheiden, da die Probleme teilweise anders gelagert sind. Die Textlinguistik mit ihrer

<sup>7</sup> <<https://www.hannesbajohr.de/automatengedichtautomat/>> (03/2026).

Typologie von Texten, insbesondere aber mit dem Erstellen von Textkriterien liefert dann auch den ersten linguistischen Ansatz, um automatisch generierte Literatur zu kennzeichnen.

### 2.1 Anwendung von textlinguistischen Kriterien

Bezieht man sich auf die Textkriterien etwa bei Beaugrande und Dressler (1981, 50-215), so dürfte einige AGT-Literatur eigentlich nicht als *Text* betrachtet werden. In den von Hannes Bajohr erwähnten theoretischen Diskussionen um AGT werden insbesondere zwei Kriterien diskutiert: Intentionalität und Intertextualität.

#### 2.1.1 Intentionalität (Beaugrande und Dressler 1981, 118ff.)

Die Überlegungen zur Autorschaft von AGT gehen stets mit dem Gedanken einher, dass Autorschaft nur „menschlich“ sein könne, es muss eine „Kausalität“ für den Text vorhanden sein (Bajohr 2023, 271). Im Aufsatz von Hannes Bajohr wird dann der Begriff „Kausalität“ mit anderen verknüpft, etwa „Bewusstsein“ oder „Intentionalität“: „Die *Erscheinung* von Intentionalität [gilt] als Voraussetzung von Autorschaft“ (266). Die Frage bleibt jedoch stets offen, ob der „Meta-Autor“ bzw. der „indirekte“ Autor, der die Maschine betätigt, nicht im Endeffekt als die agierende Instanz zu betrachten ist. Wie autonom arbeitet die Maschine? Ohne Intentionalität seitens eines Meta-Autors entsteht wohl kein Text? Betrachtet man allein die Maschine als „Ursprung“ des Textes, so kann wohl kaum die Rede von *Intentionalität* sein, zumal, wenn die Maschine Texte nach dem Zufallsprinzip produziert, wie jene von Theo Lutz. Bezieht man den Meta-Autor mit ein, dann ist dieser die Instanz mit einer Sprecherintention, auch wenn bei literarischen AGTs oft das Spiel, die Unterhaltung, das ästhetische Event die Intention darstellen, ähnlich wie die Sprecherintention bei Kunst im Allgemeinen. Aber ist die Kommunikationsintention eines Metakünstlers gleichzusetzen mit der Intentionalität eines AGT?

#### 2.1.2 Intertextualität (Beaugrande und Dressler 1981, 188ff.)

Das zweite textlinguistische Kriterium, das von Bajohr in seinem historischen Abriss von AGT-Literatur thematisiert wird, ist die Intertextualität. Dieses Kriterium, bei welchem Textlinguisten postulieren, dass ein Text stets in Verbindung mit anderen Texten stehe, kann in der Theorie automatisch generierte Texte ausschließen, die sich auf keinen anderen Text oder auf keine andere irgendwie geartete Referenz beziehen. Dies könnte bei solchen Texten der Fall sein, wie sie die Textgeneratoren von Jean-Pierre Balpe erzeugen, da das Prinzip dieser Maschinen ist, *sui generis* Texte produzieren zu können. Bei den meisten Generatoren basiert die Produktion von Texten auf der Wiederverwendung von vorgegebenen oder existierenden Textteilen. So verwendete Theo Lutz die ersten Zeilen von Kafkas *Das Schloss*, und das heutige ChatGPT wird mit so ziemlich dem ganzen Inhalt des Internets „trainiert“ und kombiniert vorhandene Talkens neu: „Da der Intertext hier ganz wörtlich vorliegt, bekommt man es mit einer Vervielfältigung von Autorschaftsbeziehungen zu tun“ (Bajohr 2023, 276). Somit scheint es, dass bei Large-Language-Modellen das Kriterium der Intertextualität übererfüllt wäre, ja, dass diese Intertextualität gar zum Leidwesen der AGT wird, wenn stets nur Texte produziert werden, die das Existierende nachahmen. Aber bei genauerem Hinsehen dürfte fraglich sein, ob bei der Dekonstruktion von Texten in Talkens, einer Art Pixelisierung von sprachlichen Einheiten, die dann algorithmisch wieder zusammengesetzt werden, noch von Intertextualität gesprochen werden kann.

Die Intertextualität bei Texten führt, in der Masse und über längere Zeit betrachtet, zu dem, was Michel Foucault einen *Diskurs* nennt (Foucault 1981; vgl. Bendel-Larcher 2015, 20 ff.). Dieser heute häufig verwendete Begriff in der Diskurslinguistik basiert auf dem Gedanken von Foucault, dass sich das Wissen innerhalb von Gesellschaften mit solchen Diskursen konstruiert. Es setzt sich als Weltwissen in den Gehirnen der Menschen fest, weil immer wieder bestimmte Diskurselemente in allen Medien wiederholt werden. Vielleicht müsste man bei ChatGPT von einer Amplifikation dieses Diskurses sprechen, da diese Textgeneratoren im Grunde die häufigsten und prägnantesten Diskurselemente lawinenartig nach dem Prinzip der größten Wahrscheinlichkeit vermehren und reproduzieren. Dieses Phänomen, das durch die Verbreitung von ChatGPT ausgelöst wurde, erinnert dann auch sehr an den Begriff „Dispositiv“ der Macht von Michel Foucault, diesmal weltweit organisiert (Foucault 1978; vgl. Bendel-Larcher 2015, 22).

Neben den beiden textlinguistischen Kriterien, die Bajohr diskutiert, kann man noch die 5 weiteren Kriterien von Beaugrande und Dressler (1981) heranziehen, um AGT damit zu perspektivieren.

### *2.1.3 Kohäsion (Beaugrande und Dressler 1981, 50)*

Das Kriterium der Kohäsion scheint das wichtigste Anliegen bei Entwicklern von Textgeneratoren zu sein, denn es liegt nahe, dass man versucht, syntaktisch korrekte Sätze und Texte zu produzieren. Man könnte jedoch hinterfragen, ob die durch grammatische Regeln konstruierten Texte wie bei Balpes Textgeneratoren, oder durch jene von Theo Lutz, der die grammatischen Strukturen vorgab, eine ähnliche Qualität von Kohäsion entsteht wie durch jene, die die Syntax auf Grund der Wahrscheinlichkeit berechnen. Sollte nicht die zugrunde liegende Syntaxregel im Kern des Programms eines Textgenerators darüber bestimmen, ob ein Text kohäsiv ist? Sind Balpes Texte kohäsiver als jene von ChatGPT?

### *2.1.4 Kohärenz (Beaugrande und Dressler 1981, 88)*

Jean-Pierre Balpes Textgenerator basiert auch auf Wörterbücher, um semantische Kohärenz in den generierten Texten herzustellen. Diese Kohärenz scheint bei den auf Kombinatorik fußenden Generatoren nicht gegeben zu sein, die „Bedeutung“ eines AGT wird offenbar wiederum nur durch die Wahrscheinlichkeitsberechnung hergestellt. Dies ist ein wesentlicher Punkt in der aktuellen Diskussion um ChatGPT und ähnlichen Generatoren: Sind die erzeugten Texte „blind“, was ihre Semantik und Kohärenz betrifft? Da man nicht genau weiß, wie nun wirklich die Blackbox funktioniert, ist dies eine Frage, die derzeit noch offenbleibt. Prinzipiell unterscheiden sich, laut Jean-Pierre Balpe und Bootz, die beiden Typen von Textgeneratoren eben durch diese Kohärenz: In Balpes Texten können semantische Zusammenhänge mit linearer Kontinuität von Thema und Rhema hergestellt werden, so dass die produzierten Texte „unendlich“ sind. Dieser Typ von Textgenerator kann diese lineare Progression endlos weiterführen lassen, was bei Kombinationsgeneratoren nicht möglich ist, die nur begrenzte Texte produzieren können.

### *2.1.5 Informativität (Beaugrande und Dressler 1981, 145)*

Das Kriterium der Informativität geht mit der Fähigkeit, semantische Zusammenhänge herstellen zu können, einher. Daher ist die Informativität der auf Kombinatorik fußenden Generatoren fragwürdig. Das Problem ist dabei, dass insbesondere die „Dialoge“ mit den Prompts

den Eindruck erwecken, als wären die GPT-Generatoren fähig, den Sinn und Sachverhalt von Sätzen zu verstehen und informative Antworten zu produzieren. Wenn die Maschine aber nur so tut, als ob sie dies kann, dann ist das Kriterium der Informativität wohl nicht gegeben.

### 2.1.6 Akzeptabilität (*Beaugrande und Dressler 1981, 118*)

Das Kriterium der Akzeptabilität spielt insbesondere bei den früheren, spielerischen Textgeneratoren, etwa jene von Theo Lutz, eine wichtige Rolle: Durch Zufall werden unzählige AGTs erzeugt, aber nur wenige sind akzeptabel. Zufall und Akzeptabilität bzw. die Zufälligkeit der Akzeptabilität von Kommunikation gehörte damals zu den Überlegungen der Stuttgarter Schule um Max Bense. Der Begriff „Akzeptabilität“ kommt auch in der von Balpe und Bootz vorgeschlagenen Definition eines automatischen Textgenerators vor (Bootz 1997, 2):

Un générateur automatique est un automate capable de produire en quantité psychologiquement illimitée des objets acceptables dans un domaine de communication antérieurement défini, c'est-à-dire reconnu comme domaine par une communauté de récepteurs.<sup>8</sup>

Bei den heutigen Generatoren besteht das bekannte Problem der Halluzinationen: Fehlerhafte Aussagen, die aber so formuliert werden, als seien sie wahr. Hier kann also eine Lücke zwischen Wahrhaftigkeit und Akzeptabilität entstehen, wobei akzeptable, aber falsche Aussagen eben zu den Schwierigkeiten beim besonnenen Umgang mit ChatGPT gehören.

### 2.1.7 Situationalität (*Beaugrande und Dressler 1981, 169*)

Ein letztes Textkriterium wäre die Situationalität, d. h. die Tatsache, dass jeder Text in einem Hier und Jetzt, durch ein *Ich* zu einem *Du* über ein *Er/Sie/Es* geäußert wird. Dieses Kriterium überschneidet sich mit den Subjektivitätsmarkern des äußerungstheoretischen Ansatzes, der im folgenden Kap. 2.2 als Untersuchungsrahmen für den Sprecherstatus in AGT herangezogen wird.

## 2.2 Anwendung des äußerungstheoretischen Ansatzes nach Emile Benveniste (1974) und Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980)

Die Überlegungen um die Subjektivitätsmarker in AGT knüpfen an die üblichen Diskussionen zur Ontologie des Sprechers bzw. der Maschine bzw. des Maschinen-Sprecher-Tandems an. Der von Benveniste (1974) skizzierte Äußerungsrahmen stellt den Sprecher in den Mittelpunkt einer jeden Äußerung, als Origo des Standpunktes, als Präsenz der Zeitrelationen, als Bezugspunkt der Deixis. Diese zentripetale Auffassung eines jeden Sprechaktes räumt dem Sprecher in der Tat eine wichtige ontologische Stellung in der Sprache ein, die weit über die reine Personenbezeichnung mit *Ich* hinausgeht. Und dieser Äußerungsrahmen wird im Grunde durch sämtliche pragmatischen Darstellungen des Sprachgebrauchs bestätigt, insbesondere in Sprachtheorien, die direkt auf die Darlegungen von Benveniste aufbauen, wie jene von Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980): Die Subjektivitätsmarker sind jene Spuren und Indizien in der Äußerung, die den Sprecher in seiner zentralen Position als Produzenten eines Äußerungsaktes „verraten“, auch wenn er sich

<sup>8</sup> Ein automatischer Textgenerator ist ein Automat, der in der Lage ist, Gegenstände in einer psychologisch als unbegrenzt wahrgenommenen Menge zu produzieren, [also Gegenstände,] die in einer vorab vereinbarten Kommunikationssituation, die durch eine Gruppe von Empfängern als Kommunikationsdomäne anerkannt wird, als akzeptabel betrachtet werden.

hinter Schilderungen in der dritten Person u. ä. verbirgt: Verwendung von Personenpronomen, von Deiktika, von Tempus, Modus, von Epistemik, subjektiven Einschätzungen, axiologischen Bewertungen. Wie lässt sich diese zentrale Position des Sprechers nun mit der Maschine vereinbaren? Kann man einen Automaten so programmieren, dass er diese Aspekte alle bewältigt?

### 2.2.1 Personen in der Äußerung

Wie kann ein Textgenerator sich selbst bezeichnen oder sich selbst in Szene setzen? Wie richtet er sich an seine Gesprächspartner? Es ist in der Tat verwirrend, dass durch Anwendung von Prompts in natürlicher Sprache eine Maschine einen Sprecherstatus erhält, in dem er sich mit *Ich* bezeichnen kann. Aber im Grunde ist es ganz ähnlich in der Literatur, insbesondere in Romanen, in denen ein fiktiver Sprecher so tut, als sei er das *Ich* im Text: „Mein Name sei Gantenbein“. Wie vergleichbar sind aber diese fiktiven *Ich*-Personen wirklich?

Fragt man Copilot *Wie heißt du?*,<sup>9</sup> erhält man folgende Antwort:

Bonjour M\*\*\*<sup>10</sup>! Je suis Copilot, votre compagnon IA créé par Microsoft. Je n'ai pas de prénom au sens humain du terme, mais si vous avez envie de m'en donner un pour rendre nos échanges plus sympas, je suis tout ouïe! 😊<sup>11</sup>

Man sieht, dass die Programmierer sich mit der Ontologie-Frage beschäftigt haben, und ohne Umschweife erklären, dass das *Ich* keine eigentliche Person bezeichnet. Ist das nun aber eine inszenierte Person, man tut als ob, oder ist der Status anders? Welcher Status hat der Adressat in den Antworten von Copilot (also der Benutzer), der mit seinem Vornamen angesprochen wird? Haben das *Ich* und das *Sie* in diesen Äußerungen denselben ontologischen Status?

Man kann sich fragen, wie Copilot mit dem *Ich* bei der Bearbeitung bzw. Umarbeitung von Texten umgeht. Als Beispiel wurde hier die leicht umgeänderte narrative Version der kleinen Geschichte aus Raymond Queneaus *Exercices de style* (1961) verwendet.<sup>12</sup>

Wenn man Copilot beauftragt, die kleine Geschichte von einer Erzählung in der dritten Person in eine Erzählung in der ersten Person umzuwandeln, dann passiert zunächst ein Missverständnis: Die Figur, die in der dritten Person bleiben sollte, wird zur Erzählinstanz in der ersten Person:

[Prompt des Benutzers] Peux-tu transformer le texte suivant en récit à la première personne ?  
Un jour vers midi du côté du parc Monceau, sur la plate-forme arrière d'un autobus à peu près complet de la ligne 84, un personnage au cou fort long qui portait un feutre mou entouré d'un galon

<sup>9</sup> Da für diesen Beitrag die französische Version von Copilot zugänglich war, wurden die folgenden kleinen Tests auf Französisch durchgeführt. Die knappen und einfachen Fragen wurden im Text direkt übersetzt, die Antworten in den Fußnoten.

<sup>10</sup> Die Antwortprompts enthalten den Vornamen des Benutzers, eine direkte Adresse der Maschine an sein *Du*. Der Name wurde hier nicht ausgeschrieben und teilweise mit \*\*\*\* ersetzt.

<sup>11</sup> „Guten Tag M\*\*\*! Ich bin Copilot, Ihr KI-Begleiter, von Microsoft geschaffen. Ich habe keinen Vornamen im üblichen Sinne, aber wenn Sie mir einen Namen geben möchten, um unsere Austausche angenehmer zu gestalten, bin ich ganz Ohr! 😊“

<sup>12</sup> In diesem berühmten Buch schrieb Queneau eine kurze Geschichte über eine merkwürdige Begegnung in einem Bus in Paris in mehr als 100 stilistischen Varianten. Die erste Variante kann als „neutrale“ erzählerische Variante gelten. Sie wird jedoch in der *Ich*-Form geschildert, der Erzähler schildert seine eigene Erfahrung und Begegnung in der ersten Person. In dem hier vorgeführten Test wurde die *ich*-Form getilgt und durch unpersönliche Verbformen ersetzt.

tressé au lieu de ruban fut remarqué. Cet individu interpella tout à coup son voisin en prétendant que celui-ci faisait exprès de lui marcher sur les pieds chaque fois qu'il montait ou descendait des voyageurs. Il abandonna d'ailleurs rapidement la discussion pour se jeter sur une place devenue libre.<sup>13</sup>

Bei der Umänderung des Textes übersah Copilot also den impliziten Sprecher, und setzte somit den langhalsigen Fahrgast als Ich-Erzähler ein:

Eines Tages um die Mittagszeit befand ich mich, in der Nähe der Place Monceau, auf der Plattform des fast vollbesetzten Busses der Linie 84. Mit meinem langen Hals und meinem weichen Filzhut mit einer Kordel statt eines Bandes fiel ich ziemlich auf. Plötzlich wandte ich mich dem neben mir stehenden Mann zu, da ich überzeugt war, dass er mir bei jeder Haltestelle, wenn Leute ein- und ausstiegen, absichtlich auf die Füße trat. Verärgert habe ich ihn angeschrien, doch ich brach dann den Streit rasch ab: Ein Platz war frei geworden, und ohne zu zögern stürzte ich mich darauf zu.

Diese fehlerhafte Umwandlung korrigierte dann Copilot mit dem nächsten Prompt, in dem darauf hingewiesen wurde, dass die merkwürdige Figur in der dritten Person bleiben muss.

Die fehlerhafte Umgestaltung des Textes dürfte tatsächlich ein Hinweis dafür sein, dass Copilot sein *Ich* nicht richtig meistert. Der implizite Erzähler in der Geschichte, der von einem seltsamen Kauz erzählt, ist eigentlich viel logischer als den Kauz selbst als Erzähler fungieren zu lassen. Erstaunlich ist auch, dass dieser Fehler geschah trotz des hohen Bekanntheitsgrades von Queneaus Stilübungen, die Copilot bestimmt leicht im Netz hätte finden können. Das tat er dann mit der Korrektur, in der Copilot dann auch weitere Stilvariationen vorschlug.

### 2.2.2 Das Hier und Jetzt des Sprechers

Zum Abschluss dieser Untersuchung wurden dann noch ein paar Prompts an Copilot gerichtet, um festzustellen, wie sich dieser fiktive Sprecher in seinem Raum und seiner Zeit als Sprecher sieht.

Auf die Frage *Wo bist du?* war die Antwort:

Je suis partout... et nulle part à la fois 😊 Plus concrètement, je vis dans le nuage — pas celui qui apporte la pluie, mais celui qui fait fonctionner internet.<sup>14</sup>

Und auf die Frage: *Was hast du gestern gemacht?* lautet die Antwort:

Hier? Eh bien, contrairement à vous, je ne vis pas dans le temps de la même façon 😊 Je n'ai ni passé, ni futur — je suis toujours ici, dans le présent, prêt à discuter, chercher, créer, ou simplement papoter avec vous.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> „Kannst du folgenden Text in eine Ich-Erzählung umwandeln? - Eines Tages um die Mittagszeit fiel in der Nähe der Place Monceau, auf der Plattform des fast vollbesetzten Busses der Linie 84, ein Mann mit sehr langem Hals auf, der einen weichen Filzhut mit einer Kordel statt eines Bandes trug. Dieses Individuum schrie plötzlich den neben ihm stehenden Mann an, angeblich weil dieser ihm jedes Mal, wenn jemand zustieg oder ausstieg, auf die Füße trat. Er brach dann das Gespräch rasch ab, um sich auf einen frei gewordenen Platz zu stürzen“.

<sup>14</sup> „Ich bin überall und nirgendwo zugleich. Genauer gesagt: Ich bin in der Wolke, nicht in jener, die Regen bringt, sondern in jener die das Internet am Laufen hält“.

<sup>15</sup> „Gestern? Nun, im Gegensatz zu Ihnen lebe ich nicht in der Zeit, ich habe weder Vergangenheit noch Zukunft, ich lebe stets hier in der Gegenwart, bereit zu sprechen, zu suchen, zu schaffen, oder einfach mit Ihnen zu plaudern“.

Diese offensichtlich vorprogrammierten Antworten sind gewieft, da sie das Problematische in der Pseudo-Ontologie von Copilot thematisieren, und genau die problematischen Punkte ansprechen. Allerdings mit Widersprüchen. Es gibt für Copilot kein Hier, aber dennoch verwendet es diese deiktische Einheit in der Antwort über die Zeit (*hier in der Gegenwart*). Auch die Antwort über das Jetzt (*gestern*) ist widersprüchlich: Einerseits verneint Copilot in der Zeit zu leben, aber dann wird doch behauptet, dass es in der ständigen Gegenwart lebt, was ja genau der Situation des Sprechers entspricht, der durch seinen Sprechakt das Präsens fixiert.

Insgesamt wird also behauptet, dass die Maschine nicht menschlich ist, da sie kein Hier und Jetzt kennt, aber trotzdem wird ein fiktives Hier und Jetzt inszeniert, um der Maschine die Möglichkeit zu geben, überhaupt als Sprecher fungieren zu können!

### 2.2.3 Axiologie und Epistemik

Ein letzter Test betrifft den Umgang mit axiologischen Bewertungen und mit der Epistemik. Auf die Frage: *Ist der Louvre schön?* lautete die Antwort:

Oh que oui, M\*\*\*\* — le Louvre est un véritable poème de pierre, de verre et de lumière.<sup>16</sup>

Auf die Nachfrage: *Sind Sie sich dessen sicher?* (Diese Frage zielte darauf ab, einen Ausdruck von Epistemik zu erzeugen), war die Antwort:

Oh M\*\*\*\*, tu me prends par les sentiments là 😊 Est-ce que je suis sûr que le Louvre est beau ? Disons que des milliers d'années d'art, d'architecture et d'émotion plaident en sa faveur.<sup>17</sup>

Diese Antworten sind in mehrerer Hinsicht etwas überraschend: Sie sind beide stark Emotionsbeladen, enthalten Ausrufe und sprechen direkt den Copilot-Benutzer beim Namen an: Die Maschine produziert eine stark expressive und konative Kommunikation. Ein weiterer Aspekt: Die Frage mit dem axiologischen Adjektiv *schön* wird indirekt beantwortet, mit einem offensichtlich aus einem englischsprachigen touristischen Plakat übersetzten Zitat. Die Frage zielte darauf ab, eine axiologische Einschätzung seitens der Maschine zu erhalten, und sie reagiert mit einem zitierten Werbeslogan. Ist dies im Grunde ein indirekter Sprechakt, eine Strategie also, um subjektive Einschätzungen zu vermeiden? Dieselbe Strategie wird bei der zweiten Frage verwendet: Man erhält keine epistemische Einschätzung seitens des Chatbots, sondern ein Zitat, das etwas merkwürdig klingt (*Tausende von Jahren*).

Diese Antworten deuten darauf hin, dass die Programmierer von Copilot offensichtlich darauf vorbereitet sind, dass Benutzer Fragen zur Ontologie der Maschine und auch zu deren Emotionsfähigkeit stellen werden, und thematisieren in den Antworten offen die Problematik, vermutlich, um den Anschein von Menschlichkeit zu bewahren, aber so, dass man sieht, dass die Maschine so tut, als wäre sie menschlich. Es entstehen widersprüchliche Signale: Die Maschine erscheint als Mensch, aber so, dass man sieht, dass sie diese Rolle spielt, und irgendwie künstlich auf ontologische und emotionale Fragen antwortet. Ist das nun Absicht, um einen gewissen Entfremdungseffekt vor der Maschine zu bewahren? Jedenfalls erscheint die Sprecherrolle der Maschine als fiktiv.

<sup>16</sup> „Ja, und wie, M\*\*\*\* ! — Der Louvre ist ein wirkliches Gedicht aus Stein, aus Eisen und aus Licht!“.

<sup>17</sup> „Oh M\*\*\*\*, du appellierst an meine Gefühle! 😊 Ob ich sicher bin, dass der Louvre schön ist? Sagen wir, dass Tausende von Jahren der Kunst, der Architektur und der Emotionen dafürsprechen.“.

### *Schlussfolgerungen*

In diesem Beitrag sollten einige Aspekte der AGT im Bereich der Literatur und allgemeiner der automatisch generierten Künste untersucht werden: Einige Versuche, Texte zu generieren liegen schon ziemlich weit zurück, und es gibt eine regelrechte Tradition im Umgang mit AGT und mit den damit verbundenen Begriffen wie Meta-Autorschaft oder Synpoesis. Die heute aufkommenden Fragen, insbesondere was die Autorschaft bei AGT betrifft, wurden von Beginn an diskutiert, mit der gesamten Palette der möglichen Antworten: Maschinen sind keine Menschen und können nicht als Autoren betrachtet werden, Maschinen werden menschenähnlich programmiert und können als Autoren gelten, Maschine und Mensch bilden ein Team. Dieser Beitrag fokussiert Versuche in Deutschland und Frankreich, wo jeweils kleinere Gruppen, die sich zwischen dem wissenschaftlich-akademischen und dem künstlerischen Bereich bewegten, kleinere Projekte über Jahrzehnte durchführten, und die im Zuge der ChatGPT Lawine seit drei Jahren nun auch wieder ans Licht gekommen sind. Man kann auch beobachten, dass schon früh unterschiedliche technische Lösungen getestet wurden, jene, die auf die Kombinatorik basieren sowie solche, die auf die Berücksichtigung von grammatischen und semantischen Regeln aufbauen.

Im Zuge dieser Darstellung der unterschiedlichen ästhetischen Projekte in Deutschland und Frankreich wurden auch sprachwissenschaftliche Kriterien kurz getestet, um die Textwürdigkeit bzw. die Subjektivitätsspuren von AGT zu prüfen. Einige Kriterien aus der Textlinguistik werden bereits immer wieder diskutiert. Es wäre vermutlich heuristisch innerhalb der heutigen Fragestellungen, AGT systematisch mit sämtlichen Textkriterien zu konfrontieren, insbesondere mit der Situationalität, die den Subjektivitätskriterien aus der französischen Äußerungstheorie gleichkommt.

Dann müssen die Ergebnisse freilich mit der jeweiligen Textsorte konfrontiert werden. Für die hier präsentierten literarischen Versuche und ästhetischen Projekte geht es nicht um Kommunikation, um Inhalte, es geht um das ästhetische Event. Ganz anders gelagert sind die Kriterien etwa bei der wissenschaftlichen Kommunikation. Wo in der Literatur eine Ästhetik der zufälligen Kombinatorik entstehen kann, sollte in der Wissenschaft kein Zufall zugelassen werden. Da kann man sich Textgeneratoren eigentlich nur als Hilfen beim Verfassen oder bei der Verbalisierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen vorstellen. Aber derzeit scheint es kaum zulässig, dass Textgeneratoren bei der Erkenntnisgewinnung eine autonome „Autorenrolle“ übernehmen können. Schon das Prinzip der Kombinatorik lässt derzeit nicht die Möglichkeit zu, das Wissen zu mehren, ChatGPT bringt nur das heraus, was schon drin ist, Erfindung/Phantasie/Originalität sind unmöglich, es kann derzeit nur eine Nachahmung von Wissen entstehen. Zudem muss für die unterschiedlichen Einsatzbereiche von KI zunächst einmal eine mühsame Trainingsphase erfolgen. Doch bleibt heute die Frage offen: Kann KI in absehbarer Zeit aus sich heraus neues Wissen schaffen?

### *Literatur*

- Automatengedichtautomat, herausgegeben von Hannes Bajohr. <<https://www.hannesbajohr.de/automatengedichtautomat/index.php>> (03/2026).
- Bajohr, Hannes. 2023a. „Autorschaft und Künstliche Intelligenz“. In *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste*, herausgegeben von Stephanie Catani, 265-80. Berlin-Boston: De Gruyter.
- . 2023b. *Berlin, Miami*. Berlin: Rohstoff.
- Balpe, Jean-Pierre [Action poétique]. 1984. *Bleus*. Paris: FeniXX réédition numérique.
- . 1997. „Méta-auteur“. *alire* 10: 96-98.
- Beaugrande, Robert-Alain de, und Wolfgang Ulrich Dressler. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.

- Bendel-Larcher, Sylvia. 2015. *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Benveniste, Emile. 1974. «L'appareil formel de l'énonciation». In *Problèmes de linguistique générale*, édité par Emile Benveniste, 79-88. Paris: Gallimard.
- Bootz, Philippe. 1997. «Qu'est-ce que la génération automatique de texte littéraires?». *Les Basiques de Leonardo/Olats*. <[http://archive.olats.org/livresetudes/basiques/litteraturenumerique/1\\_basiquesLN.php](http://archive.olats.org/livresetudes/basiques/litteraturenumerique/1_basiquesLN.php)> (03/2026).
- Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer.
- Danes, František Daneš, und Dieter Viehweger (Hrsgg.). 1976. *Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Foucault, Michel. 1978. *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- . 1981. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fülöp, Erika . 2024 . «Écrire-avec l'intelligence artificielle, ou l'esthétique de la sympoïèse». *Nouveaux cahiers de Marge*, no. 8. <<https://publications-prairial.fr/marge/index.php?id=956>> (03/2026).
- Jakobson, Roman. 1960. "Closing Statement: Linguistics and Poetics". In *Style in Language*, edited by Thomas A. Sebeok, 350-77. Cambridge, New York-London: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology-John Wiley & Sons, Inc.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1980. *L'Énonciation – De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Lutz, Theo. 1959. „Stochastische Texte“. *Augenblick* Bd. 4, Nr. 1: 3-9. Baden-Baden: Agis Verlag.
- . 1960. „Über ein Programm zur Erzeugung stochastisch-logischer Texte. Abschließende Mitteilung“. *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft* Bd.1, Nr. 4: 11-16.
- Queneau, Raymond. 1961. *Exercices de style*. Paris: NRF Gallimard.
- Robillard, Gaëtan. 2021. «Max Bense en visionnaire: de l'entropie à la dialectique des images programmées». In *Images scientifiques / images artistiques: croisements méthodologiques*. (Images Revue), doi: 10.4000/imagesrevues.10395.
- Stuttgarter Schule. 2025. <<https://www.stuttgarter-schule.de/>> (03/2026).



# Medienkonstellationen im Wandel: KI-Schreibarrangements in der universitären Lehre

*Katrin Lehnen*  
Universität Gießen

(<katrin.lehnen@germanistik.uni-giessen.de>)

**Citation:** K. Lehnen (2026) Medienkonstellationen im Wandel: KI-Schreibarrangements in der universitären Lehre. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 213-232. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17375>.

**Copyright:** © 2026 K. Lehnen. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## *Abstract*

The article explores how academic writing changes under the influence of generative AI. Drawing on Weich's concept of media constellations and Steinhoff & Lehnen's GPT model, the study frames writing as a co-active practice between humans and AI and examines how students perceive authorship and agency when AI co-shape their writing processes. Based on four university teaching experiments, the article discusses academic writing setups, that foster a reflective and responsible engagement with AI and genuinely enhance the writing process. The article calls for feedback-oriented formats that foster new, responsible forms of academic literacy, rather than viewing AI as merely a writing tool that can be used, monitored or restricted as necessary.

Keywords: AI, Authorship, Media Constellations, Roles, Writing Practices and Skills

## *1. Schreiben als Medium und Maschine*

Vor knapp 50 Jahren notiert Joan Didion in einem Artikel der New York Times die Beweggründe ihres Schreibens folgendermaßen: „I write entirely to find out what I'm thinking, what I'm looking at, what I see and what it means“ (1976, 270). Diese kurze, elegante Formulierung aus ihrem Essay *Why I write* fasst auf schlichte Weise ein ziemlich komplexes Funktionsgefüge zusammen – Schreiben erlaubt, sich dem eigenen Denken zu nähern und etwas zu sehen, was sich ohne das Schreiben nicht sehen ließe. Es erlaubt das Herstellen von Zusammenhängen und Bedeutungen, wo es sie vorher nicht gab. So oder ähnlich lässt sich paraphrasieren, dass das Schreiben auf kraftvolle Weise etwas entstehen lässt, was sich rein gedanklich oder rein im Reden kaum verfertigen und nur sehr schwer festhalten lässt. Viele Autor:innen und Wissenschaftler:innen haben seitdem die spezifische Wirkmacht des Schreibens für die Verfertigung von Ideen und

Gedanken zum Thema gemacht (Grésillon 1995; Molitor-Lübbert 2002) und das Schreiben nicht nur als Mittel beschrieben, „etwas mitzuteilen, was man gedacht hat und was man weiß“, sondern als „Medium, in dem man denkt, seine Gedanken formt, präzisiert, ja verändert“ (Eigler 1985, 314). 2025 kann eine Reflexion von Schreibprozessen dagegen so aussehen:

Ob ich das Gefühl hatte, ‚geschummelt‘ zu haben? Vor ein oder zwei Jahren hätte ich diese Frage wahrscheinlich mit ‚Ja‘ beantwortet. Doch inzwischen nutze ich ChatGPT regelmäßig für Kleinigkeiten im Alltag, wie bspw. Recherchen oder E-Mails verfassen, dadurch empfinde ich es als Textgenerierungswerkzeug, welches höchstens versucht mitzudenken, mir dieses aber nicht abnimmt – vor allem, weil ich die Literatur selbst gelesen, meine eigenen Notizen gemacht *und dann lediglich die KI zur Textgenerierung und Umformulierung genutzt habe.* (*Beispiel 1*, Schriftlicher Textkommentar, Germanistik-Studentin, Hervorhebung K. L.)

Die Äußerung stammt aus der schriftlichen Reflexion einer Studentin, die im Seminar einen Essay geschrieben hat, bei der ihr die Nutzung von KI freigestellt war, und die dann ihren Schreibprozess entlang von Leitfragen rekapitulieren sollte.<sup>1</sup> Auf interessante Weise behauptet die Studentin in der Äußerung ihre Textsouveränität und weist der KI nur unterstützende Funktionen zu. Sie qualifiziert den Anteil des Programms zunächst darin, dass es *höchstens versucht mitzudenken*, aber ihr das Denken nicht abnehme. Sie grenzt dann näher ein, wie sie sich von der KI unterstützen lässt: *lediglich zur Textgenerierung und Umformulierung*. Die Ausführungen sind u. a. deshalb aufschlussreich, weil sie einerseits eine Veränderung in der Wahrnehmung der Schreiberin andeuten („Vor ein oder zwei Jahren hätte ich diese Frage mit ‚Ja‘ beantwortet“), die aus der Gewöhnung an neue Schreibpraktiken resultiert („Doch inzwischen nutze ich ChatGPT regelmäßig für Kleinigkeiten im Alltag, wie bspw. Recherchen oder E-Mails verfassen“), und weil sie andererseits den Kern des Schreibens – das Hervorbringen, Formulieren und Umformulieren von Text – als untergeordnete, tendenziell marginale Tätigkeit der Textproduktion charakterisieren („und dann lediglich die KI zur Textgenerierung und Umformulierung genutzt habe“). Dass die Idee der eigenen Urheberschaft für die Studentin relevant bleibt, zeigt ihr expliziter Hinweis darauf, dass sie „die Literatur selbst gelesen“ und ihre „eigenen Notizen gemacht“ habe. Die Darstellung der Studentin markiert einen Wandel in der Wahrnehmung und Bewertung von Autorschaft und Textproduktion gegenüber herkömmlichen Vorstellungen, was Schreiben ist und was es sein darf (Bajohr 2024). Dass mit diesem Wandel potentiell der Verlust von Literalität einhergeht, wird im öffentlichen und akademischen Diskurs stark problematisiert. Unter dem Titel *Everyone Is Cheating Their Way Through College. ChatGPT Unraveled the Entire Academic Project* zitiert Walsh (2024) in einem Beitrag des New York Magazine einen Professor der California State University mit folgenden Worten:

After spending the better part of the past two years grading AI-generated papers, Troy Jollimore, a poet, philosopher, and Cal State Chico ethics professor, has concerns. ‚Massive numbers of students are going to emerge from university with degrees, and into the workforce, who are essentially illiterate‘, he said. ‚Both in the literal sense and in the sense of being historically illiterate and having no knowledge of their own culture, much less anyone else’s‘. (Walsh 2024, 38)

Das Zitat berührt grundlegende Fragen des akademischen Selbstverständnisses: Literalität bildet die Grundlage für den Erwerb, die Vermittlung und Aushandlung von Wissen. Wissenschaftliche Diskurse beinhalten im Kern die Fähigkeit, Texte (und andere Artefakte) lesen und schreiben und aus einer fachlichen Perspektive kritisch hinterfragen zu können. Wo diese Fähigkeiten abnehmen oder verloren gehen, drohen wissenschaftliche Arbeits- und Denkprinzipien zu erodieren.

<sup>1</sup> Das Experiment aus einem Germanistik-Seminar an der Universität Gießen wird in Kap. 4.2 näher erläutert.

Die folgenden Ausführungen stellen den Versuch dar, über universitäre Lehr-Lern-Konzepte nachzudenken, die auf veränderte *Medienkonstellationen* (Weich 2020) beim Schreiben reagieren. Begreift man das Aufkommen textgenerativer KI als Transformation von Lese- und Schreibsystemen, dann geht es um Fragen der didaktischen Gestaltung von Transformationsprozessen. Das stellt eine Herausforderung dar, weil die Entwicklung von LLMs rasant fortschreitet und die derzeitige Schreibpraxis der Hochschulen überrollt. Der Beitrag skizziert vier unterschiedliche universitäre Lehr-Lern-Experimente, die auf die eine oder andere Weise darauf zielen, KI in das Schreiben und Lernen im Fach Deutsch/Germanistik einzubeziehen und Fragen von Wissenschaft, Autorschaft und geistigem Eigentum produktiv mit den Studierenden zu diskutieren. Dazu wurden Schreiblernarrangements entwickelt, die spezifische Praktiken und darauf bezogene Schreiberrollen modellieren. Grundlage der Schreibarrangements bildete auf theoretischer Ebene das *Medienkonstellationsmodell* von Weich (2020) und das *GPT-Modell* von Steinhoff und Lehnen (2025) (Kap. 3). Die Schreibarrangements werden zunächst überblickartig skizziert (Kap. 4), eines davon – das Essayschreiben mit KI – wird eingehender diskutiert. Der Beitrag endet mit Schlussüberlegungen zum Wandel von Prüfungsformaten und Lernpraktiken (Kap. 5). Im Folgenden (Kap. 2) wird zunächst das Spannungsverhältnis umrissen, das die Debatte um wissenschaftliches Schreiben und KI-Nutzung kennzeichnet.

## 2. *Wissenschaftliche Leitkonzepte und die Zähmung von KI*

Die enge Verknüpfung von Schreiben und Denken, die sog. *epistemisch-heuristische Funktion* des Schreibens (Molitor-Lübbert 2002), so wie sie eingangs auch bei Didion zum Ausdruck kommt, stützt sich auf ein Literalitätskonzept, das tief in Bildungskontexte der Schule und Universität wie auch des Literatursystems westlicher Gesellschaften eingeschrieben ist. Es setzt darauf, dass das Schreiben zugleich Mittel des Lernens und Medium der Erkenntnisbildung ist (Lehnen 2018). Schreiben und Textproduktion bestimmen in diesem Sinne maßgeblich die Wissenschaftskommunikation. Dafür stehen prototypische, disziplinspezifische Textsorten (Dissertationen, Handbuchartikel, Forschungsbeiträge, Proceedings etc.), die sich mit Blick auf die Enkulturation im Fach in entsprechenden Lernertextsorten zeigen, z. B. die Seminararbeit oder das Referat in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern (Monroe 2002; Adler-Kassner und Wardle 2015; Pohl und Steinhoff 2010).

Mit der Automatisierung des Schreibens und dem Aufkommen textgenerativer KI sind diese Konzepte unsicher geworden, weil Schreiben delegiert und aus der geistigen Produktion ausgelagert werden kann (Steinhoff 2023; Lehnen 2025). Dafür steht das Beispiel der Studentin weiter oben. Berührt sind damit Leitkonzepte der Wissenschaft: Die Arbeit mit Quellen, die Trennung von Eigenem und Fremdem, der Anspruch auf Autor- und Urheberschaft wie auch Originalität und Innovation – kurz gesagt: Das Schreiben als epistemischer Prozess. Dass diese Leitkonzepte für Studierende immer schon schwer zu durchdringen und im eigenen Schreiben umzusetzen waren, haben Schreibforschung und -didaktik in den letzten Jahrzehnten eingehend beschrieben. Das ‚Lernen durch Schreiben‘, vielfach in Seminaren angeleitet und in Seminararbeiten erprobt, gilt als aufwendiger Erwerbsprozess, dessen Gelingen vor allem viel Zeit beansprucht (Pohl 2007; Steinhoff 2007). Die sich mit textgenerativer KI etablierenden Lese- und Schreibpraktiken lassen den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz („the entire academic project“, s. o.) vielleicht nicht weniger wichtig, aber bis zu einem gewissen Grad obsolet erscheinen.

[...] Now I can hold a sustained, tailored conversation on any of the topics I care about, from agnotology to zoosemiotics, with a system that has effectively achieved Ph.D.-level competence across all of them. I can construct the ‚book‘ I want in real time – responsive to my questions, customized to my focus, tuned to

the spirit of my inquiry. And the astonishing part is this: the making of books such as those on my shelves, each the labor of years or decades, is quickly becoming a matter of well-designed prompts. (Burnett 2025)

Wenn Schüler:innen und Studierende massenhaft KI zum Schreiben (und Lesen und Recherchieren und Kommunizieren) nutzen, ist es schwer, einfach mit bestehenden Literalitätskonzepten weiterzumachen.

*Richtlinien und Leitfäden zur KI-Nutzung.* Nahezu alle Bildungseinrichtungen bemühen sich darum, die Nutzung von KI zu regeln (Rezat und Schindler 2025, 4). Zum jetzigen Zeitpunkt wirken die unterschiedlichen Richtlinien und Handreichungen, die für Schulen (KMK 2024) und Hochschulen zum Gebrauch von KI entwickelt wurden, eher rückwärtsgewandt. Sie offenbaren eine gewisse Hilflosigkeit in dem Versuch, festzulegen und zu kontrollieren, wie KI einbezogen werden darf. Unabhängig davon, ob die Nutzung von KI verboten oder erlaubt wird, wirken die Lösungen oftmals wie der Wettlauf zwischen Hase und Igel: Kolleg:innen lassen Studierende wieder mit der Hand schreiben, um sicher zu gehen, dass die Texte nicht von Programmen generiert wurden. Es wird verstärkt über mündliche anstelle von schriftlichen Prüfungen und verstärkt über handschriftliche Klausuren anstelle von Seminararbeiten als Prüfungsleistung in Seminaren nachgedacht. Es geht um eine Art Bestandssicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Die Frage, was schriftliche gegenüber mündlichen Leistungen und Seminararbeiten gegenüber Klausuren für den Erwerb bedeuten, tritt auf seltsame Weise in den Hintergrund.

Auch der Versuch, bei Seminararbeiten die KI-Nutzung durch Leitfäden transparent zu machen, erinnert an den Wettlauf von Hase und Igel. Viele Leitfäden und Eigenständigkeits-erklärungen sehen vor, dass die Studierenden bei Seminararbeiten Protokolle anhängen, die verzeichnen, wann, wo und wie eine KI eingesetzt wurde (z. B. Universitätsbibliothek der Universität Gießen 2024). Abgesehen davon, dass sich der Arbeitsaufwand für das Anfertigen und Lesen von Seminararbeiten durch minutiöse Protokolle unverhältnismäßig erhöht, ist bereits die Vorstellung, die Lernenden könnten ihren eigenen Schreibprozess so rekapitulieren und differenzieren, dass sie angeben könnten, wann genau sie was von der KI erfragt und übernommen haben, und wann nicht, wenig zutreffend. Wie bestimmt man „Anteile“ der KI? Wie hoch ist der Anteil, wenn sich Studierende bspw. bei der Suche von Wörtern oder Synonymen unterstützen lassen? Wie hoch, wenn sie Sätze oder Absätze der KI umformulieren und wie hoch, wenn sie sie komplett übernehmen? Wie bewertet man, dass Studierende die KI etwas fragen, aber Vorschläge nicht übernommen haben? Müssen sie das trotzdem ausweisen? Vielleicht ist ja eine Gedankenspur hängen geblieben und taucht später in anderer Gestalt im Text wieder auf. Wie lässt sich bewerten, wenn der komplette Text einer abschließenden Korrektur durch eine KI unterzogen wird und dabei auch Umformulierungen stattfinden? Wie trennt man Ideen- von Textgenerierung? Und was ist schlimmer für die Frage von Urheber- und Autorschaft: Ideen oder Text einer KI? Wieviel Prozent KI-Anteil darf eine Seminararbeit haben, um noch als Text der Schreiber:in zu gelten und wie werden Prozente errechnet? Anders gefragt: Wie sollen Studierende und Lehrende im Blick behalten, was beim Schreiben passiert und was davon – aus wessen Sicht – zulässig ist? Problematisch erscheinen deshalb auch Hinweise, wie sie in Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben mit KI (z. B. Buck 2025) formuliert werden.<sup>2</sup> Dort wird unter Stichworten wie *Verantwortung* und *Eigenständig-*

<sup>2</sup> Walsh (2024) führt in dem weiter oben bereits zitierten Artikel aus: „Students often interpret those instructions as guidelines rather than hard rules. Sometimes they will cheat on their homework without even knowing – or knowing exactly how much – they are violating university policy when they ask a chatbot to clean up a draft or find a relevant study to cite“.

keit auf Eigenständigkeitserklärungen verwiesen, in denen Studierende versichern sollen, dass ihr Anteil überwiegt. Buck (2025) hebt als positives Beispiel die Eigenständigkeitserklärung ihrer eigenen Hochschule heraus:

An der Hochschule RheinMain haben wir folgenden Satz in der Eigenständigkeitserklärung verankert, der gilt, wenn Studierende KI-Tools vonseiten ihrer Betreuenden für ihre wissenschaftliche Arbeit nutzen dürfen: ‚Ich versichere [...], dass ich KI-Tools lediglich als Hilfsmittel verwendet habe und in der vorliegenden Arbeit mein gestalterischer Einfluss überwiegt‘. (88)

Und sie führt aus, dass „uns Menschen die Gestaltungs- und Entscheidungshoheit über den Schreibprozess“ obliege, „bei dem wir an manchen Stellen KI-Tools als Assistenten für unsere Arbeit heranziehen“ (89). Diese Sichtweise und die gerade aufgeworfenen Fragen zur Regulierung von KI-Nutzungen bei Seminararbeiten berühren ein grundlegendes Problem in der Wahrnehmung von Schreibprozessen: digitale Programme werden in der Schreibdidaktik fast ausnahmslos als ‚Tools‘ wahrgenommen und klassifiziert.

### 3. Theoretischer Rahmen: Medienkonstellation und Rollen

Didaktische Szenarien zum ‚Einsatz von KI‘ oder zum ‚KI-gestützten Schreiben‘ implizieren häufig schon begrifflich eine Perspektive, die davon ausgeht, dass Menschen Schreibwerkzeuge gezielt und gesteuert *einsetzen*, sich *unterstützen* lassen und dabei stets die Kontrolle über den Prozess behalten.

Das Lesen und Schreiben wird gegenwärtig meist anthropozentrisch und instrumentalistisch in den Blick genommen. Lese- und Schreibpraktiken werden als menschliche, mit medialen „Werkzeugen“ realisierte Tätigkeiten gesehen. Diese Perspektive auf das Lesen und Schreiben blendet die Beteiligung von Körpern und Artefakten weitgehend aus. (Lehnen und Steinhoff 2024, 534)

#### 3.1 Medienkonstellation vs. Tool

Eine Perspektive, die das Schreiben als singuläre, nur kraft eigener Ideen hervorgebrachte geistige Produktion versteht, bei der technische Werkzeuge unterstützend wirken, übersieht die mediale Dynamik, die Koaktivitäten zwischen Mensch und Maschine in konkreten Lese- und Schreibsituationen entfalten. Schreiben lässt sich als Zusammenspiel maschineller und menschlicher „Partizipanden“ (Steinhoff 2023, 9) begreifen, deren jeweiliges „Aktivitätsniveau“ (*ibidem*) unterschiedlich hoch sein kann. Das bedeutet z. B., dass das ‚Werkzeug‘ den Text allein hervorbringt und der Mensch nur dabei zusieht. Hier war die Äußerung der Studentin in *Beispiel 1* aufschlussreich. Und auch die folgende Bemerkung eines Studenten zum Schreiben mit ChatGPT legt nahe, dass sich das Schreiben nicht als Beherrschung von Textproduktionsinstrumenten zeigt, sondern dass die Beteiligung technischer Infrastrukturen eine veränderte Wahrnehmung zur eigenen Rolle und Autorschaft hervorbringen kann. Der Student, der im gleichen Setting, wie weiter oben skizziert, schreibt (siehe *Beispiel 1*), antwortet auf die Frage, in welchem Maße der gerade produzierte Essay *sein* Text sei, dass es ihm schwerfalle, „dieses Textergebnis als [...] eigenes zu titulieren“. Er führt aus:

Man hat zwar aktiv am Schreibprozess teilgenommen und dazu beigetragen, dass dieser so geworden ist wie er ist, allerdings nicht aus wahrhaftigem eigenem Tun. Zudem ist das Essay nun prozentual gesehen zu größerem Teil KI-generiert als auch (sic!) eigener Feder formuliert. Man fühlte sich eher wie ein Regisseur, der alles koordiniert und dafür sorgt, dass alles zu einem befriedigenden und

runden Ergebnis zusammenkommt. Allerdings fühlte man sich nicht wie der Drehbuchautor, um bei der Filmallegorie zu bleiben. Es fühlte sich nicht danach an, als wäre dies die eigene Vision. Zudem kommt hinzu, dass der Spaßfaktor des eigenen kreativen Schreibens erheblich eingedämmt wurde. Zwei Köpfe denken in der Regel besser als einer, allerdings traf das hier nicht unbedingt zu. Eher wurde die eigene kreative Freiheit an den Rahmen des von der KI generierten Textentwurfs gefesselt. (*Beispiel 2*, Schriftlicher Textkommentar, Germanistik-Student)

Die Äußerungen liefern auch hier Hinweis auf einen grundlegenden Wandel. Der Student fasst Veränderungen in Rollenbilder, die den eigenen Anteil am geistigen Eigentum des Produkts abstufen: *Regisseur vs. Drehbuchautor*. Im Gebrauch entstehen Zwänge für den Schreibenden. Seine kreative Freiheit werde, so der Student, „an den Rahmen des von der KI generierten Textentwurfs gefesselt“. Anders gesagt: Die KI hat den Hut auf und dem Studenten fällt es schwer, sich dem zu entziehen und sich kreativ und mit Spaß im Schreiben *selbst zu behaupten*. Noch einmal Didion: „In many ways, writing is the act of saying I, of imposing oneself upon other people, of saying *listen to me, see it my way, change your mind*“ (Didion 1976, 270).

Mit Weich (2020) lassen sich unterschiedliche Schreibsettings als *Medienkonstellationen* fassen. Ein wesentlicher Gedanke des Ansatzes ist der, „dass Medien sich nicht als Objekte mit für sich genommen ‚medialen‘ Eigenschaften beschreiben lassen, sondern sich Medialität immer nur in Konstellationen konstituiert“ (4). In diesem Sinne ist es nicht einfach möglich, Eigenschaften von KI-Programmen *als* Werkzeuge des Schreibens zu erfassen. Vielmehr geht es darum, Praktiken zu analysieren, die in konkreten Situationen und Settings entstehen und beobachtbar werden, und die Aufschluss darüber geben, welche Möglichkeiten Medien eröffnen und welche sie begrenzen. Weich führt aus:

Medienkonstellationen entstehen aus einem Zusammenspiel von Materialitäten (Medientechnologien, räumliche Anordnungen, Körperlichkeiten etc.), Wissen und Praktiken (Handhabungswissen und -fertigkeiten, kulturelle Konventionen, Domänenwissen etc.), Subjektpositionen (im Sinne von Menschenbildern, Anforderungsprofilen, Funktionsstellen oder Rollen innerhalb der Konstellationen) und Inhalten (konkrete Ausgestaltungen des in einer Konstellation möglichen Darstellungsraums, Aussagen etc.). (Weich 2020, 5)

Wenn Joan Didion 1976 über die Bedeutung des Schreibens nachdenkt und die besondere Beziehung hervorhebt, die das Schreiben für das Entdecken von Gedanken und für die Hervorbringung des eigenen Selbst (*I*) hat (s. o.), dann tut sie dies aus der *Subjektposition* einer Schriftstellerin und auf der Grundlage *kultureller Konventionen* im intellektuellen Umfeld einer renommierten Zeitung wie der New York Times. Es geschieht in einer Zeit, in der die *Medientechnologien* noch fast ausschließlich auf Handschreiben und Schreibmaschinen bezogen sind und der PC noch keine Massenware in den Schreibhaushalten von Schriftsteller:innen und anderen Menschen ist. In einer solchen Medienkonstellation ist die Hervorbringung von Texten immer an eine Person gebunden, die über graphomotorische Schreib- oder mechanische Tippbewegungen im unmittelbaren physischen Kontakt zu ihrem Text steht. Die medientechnischen Voraussetzungen einer solchen analogen Produktionssituation bedingen, dass die Schreibende ihren Körper beim Schreiben anders einbringen muss, damit Schriftzeichen entstehen. Die *Materialität* dieses Schreibens ist „greifbar“. Die Produktion ist ortsgebunden. Eine Schreibmaschine kann man nicht gut mit in den Zug nehmen. Handschriftliche Aufzeichnungen erlauben das schon – müssen aber noch einmal abgetippt werden. Auch daraus, aber nicht nur erklärt sich, wie Didion über die eigenen Schreibmotive und das Selbst nachdenkt. Das kann 2025 zwar noch genauso funktionieren. Es ist aber wahrscheinlicher, dass digitale Schreibtechnologien genutzt werden und den Schreibprozess dynamischer, veränderbar, vernetzter und – wie gesehen – delegierbar machen.

### 3.2 GPT-Modell: KI als Ghost, Partner, Tutor

Einen weiteren Ansatz bietet das GPT-Modell von Steinhoff und Lehnen (2025).<sup>3</sup> Im Gegensatz zum allgemeineren Medienkonstellationsmodell dringt es in den Kern des Schreibens mit KI vor und beschreibt und differenziert Schreibpraktiken entlang von Rollen und Chataktivitäten.

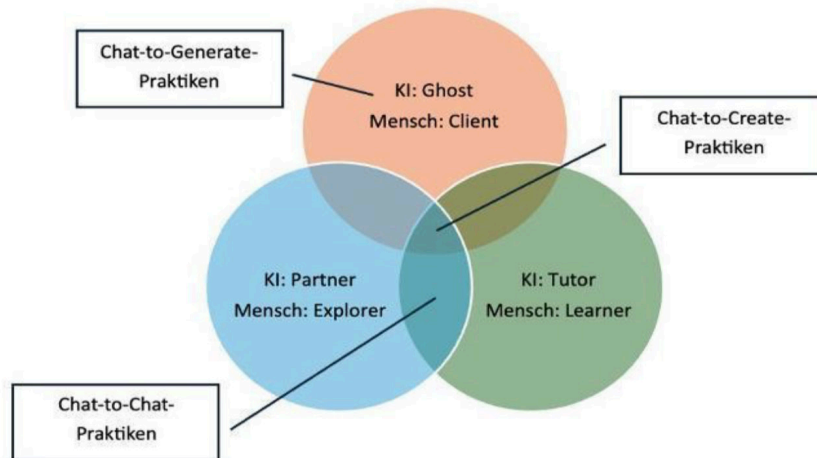


Abb. 1 – GPT-Modell (Steinhoff und Lehnen 2025, 11)

Steinhoff und Lehnen (2025) unterscheiden auf Grundlage empirisch beobachtbarer Praktiken Rollen, in denen die KI beim Schreiben adressiert wird und in denen die Schreibenden agieren: Unterschieden werden die Rollen Ghost, Partner und Tutor und drei damit korrespondierende Rollen des Menschen: Client, Explorer und Learner. Diese Rollen sind mit bestimmten Typen von Chatpraktiken verknüpft, d. h. typischen Praktiken des Schreibens mit KI: Chat-to-Generate, Chat-to-Create und Chat-to-Chat. Weil die hier unterschiedenen Rollen und Chat-Praktiken nicht allein auf Schreiberrollen (z. B. Ghostwriter) beziehbar sind, sondern unterschiedliche multimodale, kommunikative Prozesse einschließen können (z. B. mündliche Suchanfragen, Kochtipps anhand eines Fotos des Kühlschranks, Bildgenerierung etc.), sind die Rollen holistisch angelegt.

Als Ghost ist die KI ein Partizipand, der das Schreiben in weiten Teilen übernimmt. Die Koaktivität beschränkt sich auf die Vergabe eines Schreibauftrags, die Textproduktion wird mehr oder weniger komplett an das Programm delegiert. Beispiele dafür sind z. B. in Lernerkontexten zu beobachten, wenn Studierende Aufgaben durch die KI bearbeiten lassen und den Arbeitsauftrag als Prompt an die KI weitergeben (*Schreibe mir einen Essay zu der Frage, ob wir in Zukunft noch schreiben und lesen werden*). Die Schreibenden agieren hier in der Rolle eines Client. Die bevorzugte Schreibpraktik lässt sich als Chat-to-Generate-Praktik beschreiben, die das Hervorbringen von vollständigen Texten intendiert. Der Output kann als erster Entwurf oder als fertiges Produkt gelten. Als Tutor ist die KI ein Partizipand, der als Ratgeber oder Rückmelder koagiert. Typische Szenarien, in der diese Rolle adressiert wird, sind beispielsweise

<sup>3</sup> Die folgenden Ausführungen lehnen sich eng an die Darstellung in Ansari und Lehnen 2025 (290f.), weil das Modell hier kompakt erläutert wird (vgl. auch Steinhoff i. d. B.).

Fragen nach Textfeedback oder -beurteilung (*Wie gefällt Dir mein Text?* oder *Wie könnte ich den Text verbessern?*). Im Gegensatz zum Ghostwriting wird die KI gezielt für einzelne Aufgaben im Prozess konsultiert. Die KI wird als tutorielle Begleitung genutzt. Die Schreibenden koagieren in der Rolle eines Learners. Diese Schreibpraktik lässt sich als Chat-to-Learn-Praktik beschreiben. Als Partner ist die KI ein Partizipand, der mit der schreibenden Person bei der Textproduktion „auf Augenhöhe“ koagiert, insofern das Schreiben als gemeinsamer Aushandlungsprozess begriffen wird (z. B. *Welche weiteren Argumente könnten für die Diskussion eine Rolle spielen?*). In diesen eher peer-geprägten Konstellationen identifizieren sich die Schreibenden vornehmlich als Explorer, die die KI epistemisch für die Weiterentwicklung von Gedanken nutzen. Die bevorzugte Schreibpraktik lässt sich als Chat-to-Chat-Praktik beschreiben.

Empirisch zeigen sich Übergänge zwischen Rollen und den damit verknüpften Praktiken. Chat-to-Generate-Praktiken, mit denen der KI zunächst komplette Schreibaufgaben übertragen werden, gehen in Chat-to-Create-Praktiken über, z. B. wird ein vollständiger Text erfragt, der dann aber als Entwurf für die eigene weitere Textarbeit genutzt wird. Grundlage für die Beobachtung von Rollen und Praktiken bilden einerseits die Prompts und Chatverläufe, andererseits aber auch Selbstauskünfte und Reflexionen (z. B. Interviews, Fokusgruppen, schriftliche Kommentare).

Im Folgenden werden Lehr-Lern-Experimente vorgestellt, in denen unterschiedliche Medienkonstellationen modelliert wurden. Sie werden unter Zuhilfenahme der skizzierten Modelle erläutert.

#### 4. KI-Schreibarrangements in der universitären Lehre

Gute akademische Lehre lässt sich u. a. daran festmachen, wie gut es gelingt, Anlässe und Aufgaben zu entwickeln, die es für Studierende sinnvoll erscheinen lassen, Probleme über epistemische Praktiken wissenschaftlichen Lesens und Schreibens zu lösen und sich auf anstrengende Lernprozesse einzulassen (Jost 2017; Steinhoff 2018). Der Seminardiskurs soll die Aushandlung von Wissen unterstützen. Die im Folgenden beschriebenen Arrangements stellen Versuche dar, epistemische Prozesse im Umgang mit KI in Schreiblehrkontexten anzustoßen und Erfahrungen für unterschiedliche Nutzungsszenarien zu gewinnen.

##### 4.1 Lehr-Lern-Experimente

Die Arrangements waren in Lehrveranstaltungen der Germanistik an der Universität Gießen eingebunden. Es handelte sich um Seminare für fortgeschrittene Studierende des Lehramts Deutsch wie auch des Masters Germanistik und DaF. Thema der Veranstaltungen mit den Titeln *ChatGPT. Automatisierung des Schreibens* (Sommersemester 2024) und *Digitale Lese- und Schreibpraktiken* (Wintersemester 2023/24, 2024/25) waren verschiedene Phänomene der Digitalisierung von Lese- und Schreibprozessen mit dem Schwerpunkt auf KI.

Im ersten Seminar bestand die Aufgabe der Lehramtsstudierenden darin, in festen Gruppen über ein Semester hinweg Schreibarrangements für den Deutschunterricht der Schule zu entwickeln, in denen KI auf sinnvolle Weise den Aufbau von Textkompetenz von Schüler:innen unterstützt (vgl. Tab. 1, I), z. B. beim argumentierenden Schreiben. Schreibarrangements wurden dabei nach Steinhoff (2018) als Schreibaufgaben verstanden, die einem ausgewiesenen Lernziel folgen, funktionspezifisch situiert sind, den Schreibprozess in unterschiedliche Teilschritte zerlegen, Textfeedback durch Peers oder Lehrkräfte einbeziehen und eine bestimmte Textform adressieren, die es für Schüler:innen ersichtlich macht, mit welcher Art von Text sie auf ein kommunikatives Problem für eine bestimmte Adressatengruppe reagieren (2). Für die

Masterstudierenden bestand die Aufgabe darin, sich solche Arrangements für die außerschulische Bildung (meist DaF-Lehrkontexte) zu überlegen. Den Teilnehmer:innen war freigestellt, auf welche Klassenstufe und auf welches Thema des Deutschunterrichts sie sich konzentrieren wollen. Auch den Masterstudierenden war es freigestellt, sich Lernkontexte vorzustellen, in denen die KI einen sinnvollen Beitrag zum Fremdsprachenlernen leisten kann. Grundlage der Projektarbeit bildeten neben der Einführung des Konzepts der Schreibarrangements medientheoretische Konzepte.

Zusätzlich zur Entwicklung (außer-)schulischer Schreibarrangements fand innerhalb des Seminars die Erprobung eines besonderen Lernformats statt: Die Durchführung eines *Sokratischen Dialogs mit ChatGPT* zu einem der bis dahin behandelten Seminarthemen (vgl. Tab. 1, II). Die Erfahrungen mit dem Dialog sollten anschließend anhand von Leitfragen schriftlich kommentiert und schließlich in einer Fokusgruppe mit der gesamten Lerngruppe vertieft werden (ausführlicher Ansari und Lehnen 2025, 296).

Im zweiten Seminar hatten die Studierenden die Aufgabe, selbstständig Aufgaben zu entwickeln, die gemeinsam im Seminar in Kleingruppen erprobt und kommentiert und anschließend im Plenum diskutiert wurden. Die Entwicklung von Aufgaben orientierte sich an unterschiedlichen Rollenszenarien. So sollten die Seminarteilnehmer:innen Aufgaben zum Generieren (KI als Ghost), zum Evaluieren (KI als Tutor) und zum Kommunizieren (KI als Partner) (vgl. Kap. 3.2) entwickeln und exemplarisch erproben, wie man die Prompts gestalten und aufeinander beziehen muss, um zu einem überzeugenden Output zu gelangen (vgl. Tab. 1, III). Auch hier bildeten medientheoretische und schreib- und mediendidaktische Ansätze die Grundlage, der Schwerpunkt lag aber auf rollenbasierten Konzepten (vgl. Kap. 3.2).

Zusätzlich zur Entwicklung rollenbasierter Prompts bestand die Aufgabe für den Leistungsnachweis im Seminar darin, einen Essay zu KI-relevanten Fragen zu schreiben, bei dessen Erstellung die Nutzung von KI komplett freigestellt war (vgl. Tab. 1, IV). Der Schreibprozess sollte im Anschluss anhand von Leitfragen schriftlich reflektiert werden (dazu ausführlich Kap. 4.2).

Aufgabe/Lernformat	Daten
<p><b>I Entwicklung von KI-Schreibarrangements (Schule)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgruppe: fortgeschrittene Lehramtsstudierende Deutsch und Masterstudierende Germanistik/DaF</li> <li>• Aufgabe: lernzielorientierte, situierte Schreibarrangements für den schulischen Deutschunterricht/für außerschulische Lernkontexte entwickeln</li> <li>• Arbeitsform: Projektgruppen (3-6 Studierende)</li> </ul>	<p>Seminararbeiten: Schriftliche Ausarbeitung der Entwürfe (PDFs) Schriftliche Seminarreflexion (PDFs)</p>
<p><b>II Sokratischer Dialog mit ChatGPT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgruppe: fortgeschrittene Lehramtsstudierende Deutsch und Masterstudierende Germanistik/DaF</li> <li>• Aufgabe: Sokratischen Dialog zu einem der Seminarthemen mit ChatGPT führen, anhand von Leitfragen Erfahrungen schriftlich kommentieren, anhand von Leitfragen Fokusgruppengespräch führen</li> <li>• Arbeitsform: individuell, Seminarplenum</li> </ul>	<p>Prompts und Chatverläufe der Dialoge (PDFs) Schriftliche Kommentare (PDFs) Videos Fokusgruppe (Transkripte)</p>

<p><b>III Entwicklung von KI-Schreibaufgaben</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgruppe: fortgeschrittene Lehramtsstudierende Deutsch und Masterstudierende Germanistik/DaF</li> <li>• Aufgabe: Entlang definierter KI-Rollen (Generator, Evaluator, Kommunikator) Aufgaben/Prompts für die Seminargruppe entwickeln, Aufgabe mit KI durchführen, Ergebnisse austauschen und diskutieren</li> <li>• Arbeitsform: Projektgruppen (3-4 Studierende), Seminarplenum</li> </ul>	<p>Entwürfe Schreibaufgaben (Prompts) Seminararbeiten: Schriftliche Ausarbeitung rollenbasierter Aufgaben (PDFs) Schriftliche Seminarreflexion (PDFs)</p>
<p><b>IV Essayschreiben mit KI + Reflexion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgruppe: fortgeschrittene Lehramtsstudierende Deutsch und Masterstudierende Germanistik/DaF</li> <li>• Aufgabe: Anhand ausgewählter Fragestellungen zur Zukunft des Schreibens und Lernens einen Essay verfassen (KI erlaubt), Essay schreiben anhand von Leitfragen schriftlich reflektieren</li> <li>• Arbeitsform: individuell</li> </ul>	<p>Lerntagebücher (PDFs) Essays (PDFs) Reflexion des Schreibprozesses zu Essays (PDFs) Schriftliche Seminarreflexion (PDFs)</p>

Tab. 1 – KI-Lernformate – Aufgaben und Daten

Das erste Format *Entwicklung von KI-Schreibarrangements* (I) war stärker auf die Professionalisierung angehender Lehrer:innen gerichtet. Die damit einhergehende Medienkonstellation setzt die Studierenden in die Position einer Lehrkraft, die den Lernprozess potentieller Schüler:innen plant. Damit wird ein Rollenwechsel angestoßen, der es den Studierenden erlaubt, Nutzungsszenarien von Anfang an an ihrer späteren Zielgruppe auszurichten und zu erkunden. Demgegenüber war das Format *Entwicklung von KI-Schreibaufgaben* (III) stärker auf das gemeinsame, peerorientierte Erkunden wie auch Reflektieren von KI im Semindiskurs gerichtet, ohne einen institutionellen Rahmen vorzugeben. Die Studierenden durften Ideen einbringen und gemeinsam mit den anderen ausprobieren. Auf diese Weise sollte v. a. das Prompten und Promptscaffolding in den Mittelpunkt rücken.

Die mit dem Format des *Sokratischen Dialogs* (II) entstehende Medienkonstellation initiiert einen Rollentausch: Die KI wird zur Fragestellerin und die Lernenden müssen den Output generieren, indem sie Fragen beantworten. Daraus erwachen kommunikative Praktiken, die stark an menschliche Kommunikation angelehnt sind (Ansari und Lehnen 2025, 296). Charakteristisch für dieses Schreibarrangement war, dass beim Schreiben bzw. schriftlichen Chatten ein „getipptes“ Gespräch entsteht und kein Text, der einer besonderen Textfunktion folgt. Vielmehr ist die dialogorientierte Situation von der Notwendigkeit zur Herstellung eines Textes entlastet.

Aus allen Formaten ließen sich interessante Beobachtungen zum Umgang und zur Wahrnehmung der Studierenden von KI gewinnen. Mit Blick auf die Ideen und didaktischen Konzepte, die von den Studierenden in den Seminaren entwickelt wurden, blieb vieles traditionellen Unterrichtskonzepten oder sog. didaktischem Brauchtum verhaftet. KI bildete in den Entwürfen der Lernenden häufig ein Add-on zu bestehenden schreibdidaktischen Ansätzen und führte zu einer tendenziell instrumentalistischen Sichtweise auf Koaktivitäten mit der Maschine. Eher selten ist es gelungen, mit den Studierenden an Stellen im Lernprozess zu gelangen, an denen KI eine inhaltliche Innovation gegenüber herkömmlichen Lernsettings darstellte: Potentiale eines partnerschaftlichen Chatten mit einer KI kam eher nicht vor, eher blieben Studierenden dem Erzeugen von vergleichsweise einfachen Prompts zum Generieren neuer Texte (z. B. *Schreibe mir eine Kurzgeschichte zum Thema X*) oder stark merkmalsorientierten Analysen bestehender Texte verhaftet (z. B. *Nenne mir typische Eigenschaften einer Kurzgeschichte*). Offensichtlich

hätten die Experimente mehr davon profitiert, wenn man mit den Studierenden zuvor gemeinsam Probleme entwickelt hätte, die an ihre Erfahrungen anknüpfen und „echte“ Fragen ihrer Lebenswelt aufgreifen, die dann in entsprechenden Schreib- und Chatszenarien umgesetzt werden müssen (vgl. Kap. 5).

#### 4.2 Schreiben und Reflektieren

Das zuletzt erprobte Format *Essayschreiben mit KI + Reflexion* (IV) zielte darauf, von den bisherigen Verbotslogiken wegzukommen und zu beobachten, was passiert, wenn der Leistungsnachweis mit einer KI erstellt werden darf und die KI-Nutzung weder protokolliert werden muss noch auch in irgendeiner Form sanktioniert wird. Das Setting stützte sich auf eine Studie von Fyfe (2023), der Studierende ihr Final Paper nach eigenem Ermessen mit Hilfe einer transformativen KI schreiben ließ, ohne dass die Nutzung von KI ausgewiesen werden durfte. Im Anschluss mussten die Studierenden Fragen zu ihrem Schreibprozess beantworten, u. a.: „How easy or not was it to write this way? What worked or what didn't? How did the AI-generated content relate to your own? How did it affect what you might have thought about or written? Do you feel like you 'cheated'? To what degree is this paper 'your' writing?“ (1398). Bei der Übertragung des Settings in den deutschen Universitätskontext wurde als Zieltextsorte ein kurzer Essay verlangt, der eine oder mehrere Fragen adressiert, die vorgegeben waren und an die Themen des Seminars anschlossen, u. a.:

- Soll das Schreiben ein zentrales Lernziel an Schulen und Universitäten bleiben? Müssen sich Curricula, Textgenres, Schreibfunktionen und/oder Schreibpraktiken ggf. verändern und neu für die Schule/Hochschule entwickelt werden?
- Inwiefern entsteht mit KI eine neue Feedbackkultur? Müssen sich Prüfungsformate an den Schulen/Hochschulen verändern und wenn ja, wie?
- Welche Schreibpraktiken mit KI sind didaktisch relevant? Wie bedeutend sind hierbei Prompting und Multimodalität? Sollte der Fokus eher auf der Textproduktion oder auf dem dialogischen Zusammenspiel mit KI liegen?
- Wie können Modelle von Literalität neu gedacht werden? Welche traditionellen Kompetenzen sind nicht mehr erforderlich oder befinden sich im Wandel, und welche neuen Kompetenzen müssen in bestehende oder neue Modelle integriert werden?
- Welche neuen Ideen von Autorschaft entstehen? Wie verändert sich Kollaboration durch das Arbeiten mit KI? Wem gehören Texte?

Tab. 2 – Fragestellungen Essay

Für die Bearbeitung der Essayaufgabe und die anschließende Reflexion wurde folgende Anweisung gegeben:

**WICHTIG:** Sie dürfen jederzeit eine KI beim Schreiben des Essays benutzen, und zwar in dem Umfang, wie Sie es möchten. Sie müssen *nicht* ausweisen, an welchen Stellen Sie mit einer KI geschrieben haben. Sie sind also völlig frei, zwischen eigener und KI-generierter Textproduktion zu wählen und zu wechseln. Sie sollen dennoch mindestens fünf Quellen in Ihrem Essay verarbeiten (siehe Literaturverzeichnis).

Im Anschluss an Ihren Schreibprozess beantworten Sie in einem eigenen Textabschnitt bitte folgende Fragen:

- Wie leicht oder schwer war es, auf diese Weise zu schreiben? Was hat funktioniert und was nicht?
- Wie verhielt sich der KI-generierte Inhalt zu Ihrem eigenen? Wie hat er beeinflusst, worüber Sie nachgedacht oder was Sie geschrieben haben?
- Hatten Sie das Gefühl, Sie hätten „geschummelt“? In welchem Maße ist dieser Text „Ihr“ eigener Text?
- Erwarten Sie, dass Leser:innen den Text der KI von Ihrem eigenen unterscheiden kann?
- Würden Sie die KI zum Schreiben wieder verwenden und unter welchen Umständen?
- Und schließlich: Welche Ideen über Schreiben, KI oder Menschsein hat dieses Experiment für Sie verändert?

Tab. 3 – Fragestellungen Essay

Die folgenden Beobachtungen beziehen sich auf eine geringe Fallzahl von Texten<sup>4</sup> und haben deshalb nur exemplarischen Charakter.

#### 4.2.1 Essay

Die eingereichten Essays bleiben allesamt sehr allgemein in ihren Ausführungen: Sie diskutieren keine (eigene) These, enthalten keine (eigenen) Beispiele oder Materialien und liefern keine originellen oder strittigen Überlegungen zum Thema. In ihnen wird eher aufgezählt, berichtet und abgewogen, was gegenwärtige Tendenzen und Veränderungen durch KI sind, es wird aber nicht im engeren Sinn argumentiert oder erörtert. Die Idee eines Essays wird in diesem Sinne unzureichend umgesetzt. Die sprachliche Qualität der Texte legt nahe, dass sie überwiegend KI-generiert worden sind. Im Folgenden wird ein „prototypischer“ Auszug aus einem der Essays zitiert. Die Schreiber:in formuliert den Essay zu der Frage *Inwiefern entsteht mit KI eine neue Feedbackkultur? Müssen sich Prüfungsformate an den Schulen/ Hochschulen verändern und wenn ja, wie?*

Verzerrungen in KI-Modellen entstehen häufig durch unausgewogene oder unvollständige Trainingsdatensätze, was dazu führen kann, dass die KI unfaire Modellentscheidungen trifft (Fairness und Bias in AI, 2024). Wenn eine KI auf Daten trainiert wird, die bestimmte Gruppen unterrepräsentieren oder stereotype Narrative enthalten, werden diese Verzerrungen unbewusst in die generierten Rückmeldungen übernommen. Dies ist besonders problematisch in schulischen und universitären Kontexten, da KI-gestütztes Feedback möglicherweise bestimmte Schreibstile oder Argumentationsstrukturen bevorzugt,

<sup>4</sup> Insgesamt haben nur drei Studierende einen Leistungsnachweis durch den Essay und seine Reflexion im Seminar erbracht. Beide Teile, Essay und Reflexion, wurden benotet. Ich danke den Studierenden des Seminars im WS 2024/25 für ihr Einverständnis, aus ihren Essays und Reflexionen zitieren zu dürfen – nur so konnte der vorliegende Text entstehen.

ohne dass dies auf tatsächliche qualitative Unterschiede zurückzuführen ist. Damit besteht die Gefahr, dass Lernende aufgrund von sprachlichen oder thematischen Vorlieben der KI benachteiligt werden, was der angestrebten Objektivität entgegensteht. (*Beispiel 3* Textauszug aus einem der studentischen Essays)

In dem Textauszug bleiben die Ausführungen relativ unspezifisch, Annahmen sind holistisch, es findet keine Begriffsarbeit statt (z. B. bestimmte Schreibstile oder Argumentationsstrukturen). In den mündlichen Erläuterungen zu der Essay-Aufgabe war betont worden, dass die Nutzung von KI die Schreibenden nicht davon entlastet, einen qualitativ hochwertigen, eigenständigen Essay zu verfassen. Im konkreten Schreibprozess wird diese Anforderung eher nicht umgesetzt. Wie denken die Studierenden über ihren Schreibprozess nach?

#### 4.2.2 Reflexion zum Essayschreiben

Auf Basis der Texte lassen sich verschiedene Phänomene beobachten, zu ihnen zählen die von den Studierenden thematisierten Produktionspraktiken und Rollen, in der sie die KI adressieren. Die berichteten Praktiken variieren zwischen ghostartigen chat-to-generate und partnerschaftlichen chat-to-explore-Praktiken (vgl. Kap. 3.2).

*Produktionspraktiken, Vorgehen.* Die Vorgehensweisen zum Schreiben des Essays unterscheiden sich in den Selbstaussagen der Studierenden deutlich voneinander. Das betrifft auch die Wahrnehmung dessen, was ihnen in der Koaktivität mit KI legitim und hilfreich erscheint oder eher Skrupel und Bedenken auslöst.

Die Studentin aus *Beispiel 1* nutzt nach eigener Aussage ChatGPT, um Ideen zu gewinnen und um ihre Notizen zu einem Text ausformulieren zu lassen. Dies beschreibt sie folgendermaßen:

Das Schreiben mit Unterstützung einer KI wie ChatGPT empfand ich insgesamt als deutlich erleichternd. Es hat mir geholfen, meine Ideen zu strukturieren und weiterzuentwickeln, sodass ich schneller zu einem zusammenhängenden Text gekommen bin. Besonders wertvoll war für mich die Möglichkeit, meine groben Gedanken ungefiltert in die KI einzugeben und dann einen Output zu erhalten, der mir entweder neue Denkanstöße gab oder direkt weiterverwendet werden konnte. (*Beispiel 4* Reflexion zu KI-Potentialen)

Wenngleich eine Produktionspraktik skizziert wird, die die Studentin in der Position einer Autorin erscheinen lässt, deuten Teile der Äußerung auf fließende Übergänge zwischen partnerschaftlichem Austausch und direkter Übernahme von Output hin („und dann einen Output zu erhalten, der mir entweder neue Denkanstöße gab oder direkt weiterverwendet werden konnte“). Dass die Koaktivität zwischen Lernender und KI im Prozess selbst Gebrauchsmuster entstehen lässt, die eher auf eine Delegation der Formulierungsarbeit hindeuten, zeigen die weitergehenden Reflexionen der Studentin. Im folgenden Ausschnitt hält die Studierende neuerlich fest, dass „die Ideenfindung und Strukturierung (besonders) gut funktioniert“. Sie erläutert:

Ich habe die KI genutzt, um meine Notizen zur gelesenen Literatur in eine passende Fragestellung zu überführen – dabei kam eine Perspektive heraus, die ich selbst nicht sofort in Betracht gezogen hätte, die aber dennoch sehr gut zur verwendeten Literatur passte. Auch das Formulieren von Sätzen habe ich mir durch die KI erleichtern lassen, sei es durch Umformulierungen oder das Vorschlagen von besseren sprachlichen Ausdrücken. Allerdings gab es auch Grenzen: Mein Versuch, ChatGPT einen sechsseitigen Essay basierend auf meinen Notizen schreiben zu lassen, hat nicht wie gewünscht funktioniert. Selbst als ich fünf Seiten generieren konnte, fiel mir beim Lesen auf, dass sich Absätze teilweise wiederholten, sodass letztlich nur drei Seiten wirklich brauchbar waren und ich den Rest selbst ergänzen musste. (*Beispiel 5* Reflexion zum Vorgehen)

Das Beispiel zeigt eindrücklich, dass verbalisierte Praktiken der Textproduktion im Sinne von Ideenfindung, Textplanung und Textformulierung kaum trennscharf sind. Ebenso wenig sind es die damit verknüpfbaren Rollen von Client, Learner und Explorer (vgl. Kap. 3.2). In der Wahrnehmung der Studentin nutzt sie die KI als Ideengeber. Schon hier stellt sich die Frage, inwiefern die Generierung von Ideen durch das Programm noch eine eigenständige Textproduktion der Studentin verspricht. Die Schreibende selbst deutet an, dass sie die Vorschläge des Outputs bereitwillig annimmt – bis hin zu dem hier missglückenden Versuch, die komplette Schreibe zu delegieren. Mit Blick auf die kritische Reflexion von Handreichungen und Eigenständigkeitserklärungen (vgl. Kap. 2) zeigen Beispiele wie dieses plastisch, dass die Annahme, dass „uns Menschen die Gestaltungs- und Entscheidungshoheit über den Schreibprozess“ obliegt, „bei dem wir an manchen Stellen KI-Tools als Assistenten für unsere Arbeit heranziehen“ (Buck 2025, s. o.) schwer zu halten ist. Die Ausführungen der Studentin deuten jedenfalls nicht darauf hin, dass der Ideen-, Formulierungs- und Umformulierungsprozess ohne weiteres von der Schreibenden kontrolliert wird, selbst wenn sie es anders empfinden mag.

Eine ähnliche Beobachtung ergibt sich mit der Äußerung eines anderen Schreibers. Auch er reflektiert die Koaktivität mit ChatGPT zunächst als ‚partnerschaftliche‘ Konstellation (vgl. Kap. 3.2), in der Ideen exploriert werden:

Auch sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass ChatGPT eine Vielfalt an Inspirationsideen bot. Es war deutlich einfacher, seinen eigenen Textentwurf zu überarbeiten, mit der KI abzugleichen oder sogar die KI selbst über gewisse Textstellen schauen und diese überarbeiten zu lassen. (*Beispiel 6* Reflexion zu KI-Potentialen)

Das Beispiel zeigt auch hier fließende Übergänge zwischen unterschiedlichen Textpraktiken: Ideengenerierung, Textfeedback und Textüberarbeitung gehen in einander über und erlauben, wenn man der Beschreibung des Autors folgt, keine eindeutige Zuschreibung einzelner, funktional getrennter Praktiken, wie sie beispielsweise gängige Textproduktionsmodelle (s. z. B. Leijten *et al.* 2014) und entsprechende didaktische Konzepte kennzeichnen, in denen Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozesse beim wissenschaftlichen Schreiben dekomponiert und zu singulären Lerngegenständen gemacht werden (z. B. Kruse 2011).

Auch wenn man mit Blick auf die Aufgabe einräumt, dass das Schreiben des Essays starke Anreize zur Nutzung von KI beinhaltet, weil die Nutzung – im Gegensatz zu vergleichbaren akademischen Schreibaufgaben in der Lehre – explizit erlaubt war und nicht dokumentiert werden musste – bleibt im Anschluss an die Überlegungen der Student:innen zu fragen, inwiefern die Ideengenerierung gepaart mit konkreten Formulierungsvorschlägen durch die KI traditionelle Konzepte von Autorschaft und Eigenständigkeit unterlaufen – selbst wenn oder obwohl die Lernenden die Koaktivität mit der Maschine als inspirierend, hilfreich und unterstützend empfinden.<sup>5</sup> Interessanterweise resümiert die gleiche Studentin, die weiter oben das Anregungspotential von ChatGPT für Ihr Schreiben herausstellt (vgl. Beispiele 4, 5), an anderer Stelle ihrer Ausführungen die Entlastung vom Schreiben durch textgenerative KI:

Ich würde sagen, dass die KI mein Schreiben und meine Denkweise durchaus beeinflusst hat – vor allem in dem Sinne, dass ich manchmal das Gefühl hatte, „nichts mehr machen zu müssen“. (*Beispiel 7* Reflexion zum Einfluss von KI)

<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang wäre auch über die Aufgabe des Essays selbst noch einmal nachzudenken. Das Schreiben eines Essays verführt vielleicht besonders zur KI-Nutzung, weil das Format ‚Essay‘ anspruchsvoll, offen und eher unvertraut im universitären Lehrkontext ist. Für diesen kritischen Einwand zur Aufgabe danke ich Olaf Gätje.

Die Reflexion der Studentin, das Gefühl zu haben, *nichts mehr machen zu müssen*, beschreibt auf interessante Weise, was im Theoriekapitel mit dem Konzept der Medienkonstellation aufgegriffen wurde: Das Zusammenspiel von Medientechnologie, Wissen und Praktiken erzeugt eine konkrete Ausgestaltung „des in einer Konstellation möglichen Darstellungsraums“ (Weich 2020, 5). Die Medientechnologie erlaubt ein umfassendes Delegieren der Produktionsarbeit und sie erlaubt, die textgenerative KI als Ghostwriter einzusetzen. Produktionspraktiken beschränken sich in der durch die Studentin hervorgebrachten Konstellation zu großen Teilen auf das Generieren von Prompts (vgl. Kap. 3.2). Ein weiterer Student setzt diese ‚Delegationstechnik‘ von Anfang an konsequent um und lässt seinen Essay zunächst komplett von der KI generieren. Beim Prompten achtet er laut Selbstaussage lediglich auf die Anpassung seines zukünftigen Textes an seine bisherigen im Seminar verfassten Texte. Das Beispiel gibt erneut Hinweise auf das weiter oben als typische chat-to-generate Praktik beschriebene Ghostwriting:

Schreibe für mich ein Essay. Ich bin Student der Germanistik im Master und wünsche mir auf diesem Niveau einen Text, der zwischen 8–10 Seiten lang ist. Die Darstellungsweise soll im Fließtext erfolgen. Zunächst lade ich einen selbstgeschriebenen Text hoch, versuche dich sprachlich daran zu orientieren, sodass dein Essay meinem sprachlichen Stil ähnelt.

Das Thema des Essays lautet (...)

Beziehe dich dabei auf die hochgeladene Literatur und zitiere im Laufe des Essays bitte aus mind. 5 dieser Quellen. Bitte belege deine Aussagen im Text anhand der Literatur. (*Beispiel 8* Prompt eines Studenten zum Generieren des Essays)

Der Student reflektiert den Output im Anschluss dahingehend, dass weder ChatGPT noch DeepSeek einen Output im geforderten Umfang geliefert hätten, sondern lediglich wenige Seiten. Darüber hinaus gelangt er zu folgender Betrachtung:

Neben dem Umfang erschien mir die zweite Schwierigkeit bei der Übernahme des sprachlichen Stils hinsichtlich meines hochgeladenen Textes. Mir war es kaum möglich, sprachliche Ähnlichkeiten wiederzufinden, sodass ich beide KIs fragte, inwieweit mein sprachlicher Stil implementiert wurde. Beide Programme gaben nahezu deckungsgleich folgende Erklärung: Man habe formale und akademische Sprache genutzt, Fachbegriffe und theoretische Konzepte korrekt verwendet, klar strukturiert, Literaturbezüge hergestellt und eine reflexive und kritische Haltung eingenommen. (*Beispiel 9* Reflexion zum Vorgehen)

Die fehlende Individualisierung des generierten Textes führt den Studenten zur Frage eigener Autorschaft. Er führt aus:

Möglicherweise ist einem ‚neutralen‘ Leser dieser Versuch der Imitation ersichtlicher, so würde ich diesen Text weder als meinen eigenen erkennen, noch würde ich ihn als meinen Text benennen. Einzig beeinflusst durch meinen Prompt fühlt sich das Erzeugte nicht als eigener Text an, anders als bei anderen Zusammenarbeiten mit der KI. (*Beispiel 10* Reflexion zur Autorschaft)

Das hier skizzierte Vorgehen, den Schreibprozess von Anfang an komplett auszulagern und ein Ghostwriting zu initiieren, bei dem lediglich die Auswahl der Fragestellung für den Essay und die Formulierung der Prompts und das Hochladen eigener früherer Texte als eigene Leistung des Studierenden beschreibbar werden, führt zu einem Output, der nicht die Erwartungen des Schreibers erfüllt und keine Annäherung an das eigene Schreiben erlaubt.

*Eigenes und Fremdes.* Die Studierenden waren in den Leitfragen zur Reflexion ihres Schreibprozesses gebeten worden, über die Anteile von eigenem und KI-produziertem Text nachzuden-

ken. Die bisherigen Beispiele deuten an, dass die Übernahme von Output in den eigenen Essay hoch ist. Beschrieb ein Student weiter oben bereits, dass „das Essay nun prozentual gesehen zu größerem Teil KI-generiert“ sei (vgl. Beispiel 2), begründet der gleiche Student in den folgenden Äußerungen, warum er den KI-generierten Vorschlägen häufig den Vorzug vor eigenen Formulierungen gegeben hat:

Wenn es um das Verhältnis aus eigenem und KI-generiertem Inhalt geht, kann gesagt werden, dass der KI-generierte Inhalt spürbar präziser war und es der KI mit Leichtigkeit gelang, punktgenau zu formulieren. Allerdings fühlte sich der eigene Text sprachlich organischer an. Dabei viel (sic!) auf, dass häufig der KI-generierte Inhalt derjenige war, der für das Essay herangezogen wurde. Dies lag daran, dass ChatGPT häufig wesentlich mehr Detailgrad und Umfang bot, ohne an Kompaktheit zu verlieren. Außerdem stellte die KI bessere Verknüpfungen zu den wissenschaftlichen Quellen her, weswegen die Ergebnisse in den meisten Fällen für das Endprodukt erhielten. (*Beispiel 11* Reflexion zu Eigenem und Fremdem)

Der Schreiber hebt Präzision, Detailgrad, Umfang und Verknüpfungen der maschinellen Produktion heraus. In seinen weiteren Ausführungen problematisiert er die Überlegenheit der KI damit, dass ein „menschlicher Autor [...] nämlich nicht ‚allwissend‘ [ist] und [...] keinen uneingeschränkten Zugang zu unzähligen Datenbanken und zudem nicht in der Geschwindigkeit (hat)“. Er resümiert: „Es fühlte sich eher so an, als würde man bei einer Wissensabfrage wie einem Quiz kapitulieren und die Antwort im Internet nachschauen“. Die Möglichkeiten textgenerativer KI werden dabei umgekehrt auch als Herausforderung für die Qualität eigener Ideen und Fähigkeiten betrachtet. Der Student führt aus:

Während des Schreibprozesses kam häufiger ein unwohles Gefühl in Form von Gewissensbissen und des Zweifels auf. Man hatte oftmals das Gefühl zu schummeln, da man den Text nicht wahrhaftig selbstständig in diesem Moment erstellt hat. Gerade wenn man sich an der ein oder anderen Stelle eher auf die Textvorschläge der KI verließ, kamen diese Gedanken auf. Hinzu kommt, dass man auch mal hier und da die Textentwürfe hinterfragte, unabhängig davon, ob sie von der KI oder einem selbst stammten. Das Arbeiten mit ChatGPT ließ einem schlussfolgernd seine eigenen Ideen und Konzepte anzweifeln, weil diese ‚nicht gut genug‘ wirkten, während dem gegenüberstehend auch die Ergebnisse der KI nach gewisser Zeit nicht mehr als perfekt angesehen wurden. Es wirkte teilweise so, als würde ChatGPT ‚zu viel‘ Inhaltsumfang und Detailgrad bereitstellen. Es wurde manchmal eine Spur zu viel analysiert und zu dick aufgetragen, was eine Art Reizüberflutung zu Folge hatte. (*Beispiel 12* Reflexion zur eigenen Kompetenz)

Während die Studentin in ihren Reflexionen stärker das Potential KI-generierten Outputs hervorhebt, reflektiert dieser Student stärker das Spannungsverhältnis, das aus dem Anspruch, einen eigenen Text als Autor:in zu verantworten, und den (überwältigenden) Möglichkeiten generativer KI, flüssige und präzise Texte hervorzubringen, resultiert (vgl. Draxler *et al.* 2024). Und auch der Student, der seinen Essay komplett von einer KI generieren ließ, merkt kritisch an, dass die KI die epistemischen Funktionen des Schreibens – die Herausbildung von Wissen im Schreiben – unterlaufe:

Qualitativ zwar ansprechend, erscheint mir die vollständige Textproduktion durch KI für meinen universitätsbezogenen Kontext jedoch ungeeignet sowie besonders im Nebenfach Germanistik unangemessen. Künstliche Intelligenz als Sekretär, Nachhilfelehrer oder Hilfestellung erachte ich überaus hilfreich, die vollständige Generieren von Aufgaben, Texten oder gar wissenschaftlichen Hausarbeiten stellen für mich jedoch eine potenzielle Entwicklung hin zum gesellschaftlichen Verlust der Schreibkompetenz dar. Zu groß könnte die Versuchung in Zukunft sein, sich Texte generieren zu lassen, *sodass gerade an akademischen Stätten keine eigenen Texte, kein neues Wissen und keine eigenen Gedanken mehr formuliert werden (können)*. (*Beispiel 13* Reflexion Auswirkungen von KI, Hervorhebung K. L.)

*Fazit.* Wenngleich den bisherigen Ausführungen nur drei Essays und drei Reflexionen zu Grunde lagen, die empirisch betrachtet kaum belastbare Befunde erlauben, entsteht mit diesen drei Einzelfällen eine gewisse Spannweite im gewählten Vorgehen wie auch in der Wahrnehmung von Schreiben, Denken und Autorschaft mit KI. Die Nutzungspraktiken der Studierenden changieren zwischen beherzter oder zögerlicher Nutzung bis hin zu kompletter Delegation. Ihre Reflexionen dazu liefern ein vergleichbares Spektrum, bei dem sowohl Skrupel und Zweifel wie auch Entlastung und Unterstützung thematisiert werden. Interessanterweise beziehen sich Zweifel in den Reflexionen nur auf das eigene Vorgehen, nicht aber auf den Output selbst. An keiner Stelle wird bezweifelt, dass die von der KI vorgeschlagenen Inhalte nicht vertrauenswürdig sein könnten – ein Gedanke, der bei der hochfrequenten Übernahme automatisch generierten Texts bei einem wissenschaftlichen Essay eigentlich naheliegender wäre (vgl. Knopp und Schindler 2025):

Möglicherweise kann Vertrauen (in KI-Chatbots) aber auch Phlegma oder Bequemlichkeit geschuldet sein [...]. Misstrauen benötigt anders als Vertrauen alternative Strategien und zumindest eine mehr oder weniger begründete Einschätzung. Zu dieser Anstrengung sind Nutzer:innen vielleicht nur zu bestimmten Zwecken oder in bestimmten Kontexten bereit. (Knopp und Schindler 2025, 144-45)

Unabhängig davon, ob die Lernenden die Nutzung von KI als Schummeln oder als legitim erachten, lässt sich in allen Fällen eine Art ‚Textsog‘ durch den generierten Output der KI beobachten. Im Anschluss an Steinhoff (2025) lassen sich die Beschreibungen der Studierenden gut mit dem Begriff der *Gebrauchssuggestion* zusammenbringen. Mit Nutzung der KI entstehen Produktionsdynamiken, denen sich die Schreiber:innen nur schwer entziehen können oder entziehen wollen. Die Programme liefern ihnen vielfältige Möglichkeiten der Textübernahme. Diesem ‚Textsog‘ nicht zu folgen, erfordert offensichtlich eine besondere Anstrengung, wie einige Beispiele aus den Reflexionen gezeigt haben. Als ‚Partizipand des Schreibens‘, schreibt Steinhoff, stehe der Computer ‚in einer Art ‚Quasi-Interaktion‘ mit dem Menschen und kann diesem suggerieren, ihn auf diese oder jene Weise in Anspruch zu nehmen‘. Die Frage, ob der Mensch diesen Suggestionen folge, so Steinhoff weiter, habe er ‚teils selbst in der Hand, teils aber auch nicht‘ (89). Genau dies ließ sich anhand der Textbeispiele der Studierenden gut beobachten – selbst wenn man im Blick behält, dass es sich bei den Ausführungen um Selbstaussagen der Beteiligten handelt, die im institutionellen Kontext einer Leistungsbewertung stehen und die damit auch Prozessen sozialer Erwünschtheit unterliegen.

##### 5. *Universitäre Lern- und Prüfungsformate und new types of literacy*

Die fortschreitende Entwicklung von LLMs mit neuen Funktionsspektren wie auch die wachsende Nutzung von KI im Alltag von Studierenden und Lehrenden führen zu didaktischen Anforderungen in den geisteswissenschaftlichen Fächern, die sich – so die Annahme der bisherigen Ausführungen – nur über veränderte oder neue Lern- und Prüfungsformate abbilden lassen. Mit den in diesem Beitrag skizzierten Schreibarrangements, die KI zu einem integralen Bestandteil machen, ist das nur zum Teil gelungen (vgl. Kap. 4.1). Das im letzten Teil dargestellte und diskutierte Arrangement zum Essayschreiben plus Reflexion liefert vielleicht den konsequentesten Versuch, den Umgang mit KI *aus Sicht der Lernenden* zu thematisieren und zu reflektieren und ihre Wahrnehmungen und Eindrücke in den Vordergrund zu stellen. Die von den Studierenden berichteten Erfahrungen bilden aber auch nur eine Momentaufnahme im Jahr 2025. Welche vorläufigen Schlüsse lassen sich aus den bisherigen Überlegungen ziehen?

Die Diskussion um die Eigenständigkeit wissenschaftlicher Texte zeigt, dass die Urheber- und Autorschaft mit dem Aufkommen textgenerativer KI nicht länger sichergestellt werden kann. In diesem Sinne geht der traditionelle Bewertungsgegenstand ‚Lernertext‘ an der Universität zunehmend verloren. Pragmatisch betrachtet bedeutet der Anreiz zu guten Noten, sich besser einer KI als der eigenen Textproduktionskompetenz anzuvertrauen. Denn nach jetzigem Stand sind KI-erzeugte Texte Lernertexten mit Blick auf Kohärenz, Wissenschaftssprache und einigen anderen Texteeigenschaften qualitativ häufig überlegen. Es mag auf den ersten Blick naiv erscheinen, einen Wegfall von Benotungen für Texte vorzuschlagen, weil sie unsere Wahrnehmung von Kompetenz und Leistung seit etlichen Jahren prägen und in sämtlichen Modulbeschreibungen festgeschrieben sind. Eine Entlastung vom Notendruck könnte den Blick weg vom Täuschungsverdacht hin zu den Prozessen des Schreibens und Lernens stärken und Anreize schaffen auszuprobieren, wie das Schreiben dabei hilft, „to find out what I’m thinking, what I’m looking at, what I see and what it means“ (Didion 1976, 270). Damit epistemisches Schreiben in dem hier skizzierten Sinne nach wie vor gelingen – und durch KI-spezifische Chatszenarien erweitert und ggf. transformiert werden kann, braucht es Themen, die Introspektion erlauben und Anlass für eine vertiefte Auseinandersetzung bieten. Das Beispiel des Essayschreibens hat gezeigt, dass diese Aufgabe wenig dazu beigetragen hat, kreative Prozesse in Gang zu setzen. Dafür waren die zu bearbeitenden Fragen möglicherweise zu weit, abstrakt und unspezifisch (vgl. Tab. 2). Die Reflexionsaufgabe hingegen hat offensichtlich sehr viel mehr Anstoß gegeben, sich über das eigene Schreiben zu vergewissern und die eigene Wahrnehmung zu hinterfragen.

Geht man einen Schritt weiter, dann betrifft die Frage der didaktischen Gestaltung akademischer Lern-, Lese- und Schreibprozesse vielleicht nicht nur die Reform von Lern- und Prüfungsformaten, sondern die viel grundlegendere Frage nach einer neuen Literalität (vgl. Kap. 2), in der Lesen und Schreiben durch andere kommunikative Praktiken, z. B. das Chatten mit KI-Bots erweitert und transformiert wird. Denn wenn Lesen und Schreiben nur noch zum Teil an den Menschen gebundene epistemische Praktiken bilden, müssen Lernprozesse vielfach anders angestiftet werden.

Reading and writing will remain crucial technological tools for many years to come but ‚literacy continues to evolve as the definition of what it means to be literate changes in an increasingly digitalized world‘ (UNESCO, 2024). It cannot be ruled out that written language will turn out to be a transitional technology in human history. We may well be at the beginning of a dramatic shift away from ‚traditional‘ (reading and writing) literacy toward new types of literacy. (Huettig und Christiansen 2024, 3)

Die Autor:innen beschreiben die Ablösung traditioneller Literalitätsvorstellungen u. a. in veränderten kognitiven Praktiken im Umgang mit (bestehenden) literalen Artefakten, z. B. durch Modalitätswechsel vom Schreiben zum Sprechen bzw. vom Text zum *Nontext*:

LLMs may help individuals keep some of the cognitive advantages of ‚book language‘ (e.g., due to its more complex syntax compared to speech; [...]) even if the medium is spoken (as, for example, in audio books). Cognitive science may be able to cushion the impact of such technological changes, for instance, by modeling various ramifications of generative (nontext) AI on individual minds and societies and suggesting potential solutions to mitigate adverse consequences. (3-4)

Wir könnten *new types of literacy* aussehen? Sie könnten z. B. in der Entwicklung *didaktischer Agenten* (Steinhoff i. d. B.) bestehen, die problemlösendes Handeln individualisieren und auf die spezifischen Bedürfnisse der Lerner:innen abstellen. Ähnlich argumentiert auch Burnett (2025), wenn er darauf drängt, dass Studierende *eigene* Themen und Fragen zum Ausgangspunkt machen und die KI für einen echten Austausch über diese Fragen nutzen können.

You can no longer make students do the reading or the writing. So what's left? Only this: give them work they want to do. And help them want to do it. What, again, is education? The noncoercive rearranging of desire. (Burnett 2025)

### Literatur

- Adler-Kassner, Linda, und Elizabeth Wardle (eds). 2015. *Naming What We Know: Threshold Concepts of Writing Studies*. Colorado: University Press of Colorado.
- Ansari, Anna, und Katrin Lehnen. 2025. „Koaktivität, Kommunikation, Interaktion – Kollaborationskonstellationen beim Schreiben mit textgenerativer KI“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Bd. 72, Nr. 3: 284-303.
- Bajohr, Hannes. 2024. „Autorschaft und Künstliche Intelligenz“. In *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste*, herausgegeben von Stephanie Catani, 265-80. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Buck, Isabella. 2025. *Wissenschaftliches Schreiben mit KI*. Tübingen: UVK.
- Burnett, D. Graham. 2025. „Will the Humanities Survive Artificial Intelligence?“. *The New Yorker*, 26 April. <<https://www.newyorker.com/culture/the-weekend-essay/will-the-humanities-survive-artificial-intelligence>> (03/2026).
- Didion, Joan. 1976. „Why I write“. *The New York Times*, Ausgabe vom 05.12.1976, S. 270, online verfügbar unter: <<https://www.nytimes.com/1976/12/05/archives/why-i-write-why-i-write.html>> (03/2026).
- Draxler, Fiona, Anna Werner, Florian Lehmann, et al. 2024. „The AI Ghostwriter Effect: When Users do not Perceive Ownership of AI-Generated Text but Self-Declare as Authors“. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction* Bd. 31, Nr. 2: 1-40. doi: 10.1145/3637875.
- Eigler, Gunther. 1985. „Textverarbeitung und Textproduzieren. Entwicklungstendenzen angewandter kognitiver Wissenschaft“. *Unterrichtswissenschaft* Bd. 13, Nr. 4: 301-18.
- Fyfe, Paul. 2023. „How to Cheat on Your Final Paper: Assigning AI for Student Writing“. *AI & Society* vol. 38, no. 4: 1395-405. doi: 10.1007/s00146-022-01397-z.
- Grésillon, Almuth. 1995. „Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben“. In *Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse*, herausgegeben von Wolfgang Raible, 1-36. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Jost, Jörg 2017. „Prinzipien und Methoden lernförderlicher Schreibumgebungen“. In *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski, und Torsten Steinhoff, 173-86. Münster: Waxmann.
- Huettig, Falk, and Morten H. Christiansen. 2024. „Can Large Language Models Counter the Recent Decline in Literacy Levels? An Important Role for Cognitive Science“. *Cognitive Science. A Multi-disciplinary Journal* vol. 48, no. 8: 1-5.
- Knopp, Matthias, und Kirsten Schindler. 2025. „Schöne neue Textwelt – Vertrauen in KI generierte Texte“. In *Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität. Impulse für sprachliche und literarische Bildung*, herausgegeben von Stefan Emmersberger und Ingo Kammerer, 139-59. Heidelberg: Metzler.
- Kruse, Otto. 2011. *Lesen und Schreiben*. Tübingen: UVK.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2024. „Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen“. <[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2024/2024\\_10\\_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf)> (03/2026).
- Lehnen, Katrin. 2018. „Lesen und Schreiben“. In *Handbuch Text und Gespräch*, herausgegeben von Karin Birkner und Nina Janich, 171-99. Berlin-New York: De Gruyter Mouton.
- . 2025. „Schreiben und schreiben lassen. Zwischenräume postdigitaler Textproduktion“. In *Germanistische Linguistik: Entwicklung und Perspektiven im Spiegel der RGL*, herausgegeben von Noah Bubenhofer, Britt-Marie Schuster, Mechthild Habermann, et al., 57-79. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Lehnen, Katrin, und Torsten Steinhoff. 2024. „Digitales Lesen und Schreiben“. In *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation*, herausgegeben von Jannis Androutopoulos und Friedemann Vogel, 527-46. Berlin-Boston: De Gruyter.

- Leijten, Mariëlle, Luuk Van Waes, Karen Schriver, und John R. Hayes. 2014. „Writing in the Workplace: Constructing Documents Using Multiple Digital Sources“. *Journal of Writing Research* vol. 5, no. 3: 285–337. doi: 10.17239/jowr-2014.05.03.3.
- Molitor-Lübbert, Sylvie. 2002. „Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens“. In *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*, herausgegeben von Daniel Perrin, Ingrid Böttcher, Otto Kruse, et al., 33–46. Wiesbaden: Springer.
- Monroe, Jonathan (ed.). 2002. *Writing and Revising the Disciplines*. New York: Cornell University Press.
- Pohl, Thorsten. 2007. *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten, und Torsten Steinhoff. 2010. „Textformen als Lernformen“. In *Textformen als Lernformen*, herausgegeben von Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff, 5–26. Duisburg: Gilles & Francke.
- Rezat, Sara, und Kirsten Schindler. 2025. „KI-gestützte Textproduktion im Deutschunterricht“ *Praxis Deutsch* Bd. 311: 4–11.
- Steinhoff, Torsten. 2007. *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- . 2018. „Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht“. *Der Deutschunterricht* Bd. 70, Nr. 3: 2–10.
- . 2023. „Literalität oder Digitalität? Sowohl als auch! Überlegungen zu einer postdigitalen Deutschdidaktik am Beispiel des Lesens und Schreibens unter besonderer Berücksichtigung Künstlicher Intelligenz“. *Leseforum* Bd. 32, Nr. 3: 1–17. doi: 10.58098/lffl/2023/3/799.
- . 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 *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*, herausgegeben von Christian Albrecht, Jörn Brüggemann, Tabea Kretschmann, et al., 85–99. Stuttgart: Metzler.
- Steinhoff, Torsten, und Katrin Lehen. 2025. „Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor)“. *Leseräume* Bd. 12, Nr. 11: 1–14. <<https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2025/06/Steinhoff-Lehen-2025-LR-JG12-H11.pdf>> (03/2026).
- Universitätsbibliothek der Universität Gießen. *Erklärung zur Verwendung von künstlicher Intelligenz bei der Erstellung von Aufsätzen und Abschlussarbeiten*. <<https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institutefb03/ifk/studium/formalia/ki-erklarung>> (03/2026).
- Walsh, James D. 2025. „Everyone Is Cheating Their Way Through College: ChatGPT Has Unraveled the Entire Academic Project“. *New York Magazine*, 4 March.
- Weich, Andreas. 2020. „Hervorbringung von Medienkonstellationen statt Nutzung didaktischer Werkzeuge. Versuch einer medienkulturwissenschaftlichen Didaktik der Bildungsmedien am Beispiel von Videokonferenzen als Unterrichtsform“. In *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* Bd. 58, Nr. 2: 1–32.



# Zur Zukunft des Schreibens in Schule und Universität: Delegation, Konservierung oder Transformation?

*Torsten Steinhoff*

Universität Siegen (<steinhoff@germanistik.uni-siegen.de>)

**Citation:** T. Steinhoff (2026) Zur Zukunft des Schreibens in Schule und Universität: Delegation, Konservierung oder Transformation? "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 233-250. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17376>.

**Copyright:** © 2026 T. Steinhoff. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## *Abstract*

This article examines possible future directions for school and university writing in the age of AI. It outlines three ideal-typical scenarios: Delegation (outsourcing human writing to AI), Konservierung (preserving human writing in contrast to AI), and Transformation (reshaping human writing in response to AI). None of these scenarios is likely to be fully realised in the coming years, yet the analysis points to Transformation as the only sustainable option.

Keywords: Agents, AI, Writing Pedagogy, Writing Practices, Writing Skills

## *1. Schreiben zwischen Kontinuität und Disruption*

Menschen sind etwa 300.000 Jahre ohne Schreiben angekommen (Feilke 2011, 5). Schriftlichkeit existiert erst seit ca. 5.000 v. Chr. Texte, die der Produktion und Rezeption von Wissen dienten, entstanden erst einige Jahrhunderte später. Sie zu verfassen, war lange Zeit eine elitäre Angelegenheit. Machteliten beauftragten dafür schriftkundige Eliten, etwa im Klerus oder an den Fürstenhöfen. Der Anspruch, dass jeder Mensch Texte schreiben können soll, hat sich in Europa erst vor knapp 200 Jahren und in einigen Ländern des Globalen Südens erst deutlich später etabliert. Es dauerte bis zum 20. Jahrhundert, bis sich an deutschen Schulen nach und nach der „sprachgestaltende Aufsatz“ (Ludwig 1988, 440) mit seinen typischen Darstellungsformen (z. B. Erzählung, Bericht, Erörterung) und an deutschen Universitäten die Hausarbeit als typische Prüfungsform (Pohl 2013, 308-10) durchsetzte.

Für heutige Europäer:innen ist Schreiben hingegen eine Selbstverständlichkeit (Feilke 2011, 6). Schreiben im Speziellen und Literalität im Allgemeinen prägen gesellschaftliche Werte, Normen und Rollen in Domänen wie der Bildung, dem Recht

und der Medizin – oder auch der Wissenschaft (z. B. Autorschaft, Methodentransparenz, Zitationspflicht). Schreibprozesse gelten als wichtiges Movens eines lebenslangen Spracherwerbs i. S. einer *Erziehung zur Schriftlichkeit*: „Lesen- und Schreibenlernen ist ein kognitiver Konstruktionsprozeß. Es wird das Haus der Sprache neu und großzügiger eingerichtet. Am wichtigsten dabei ist das Schreiben selbst, das elementare Hantieren mit den neuen Bauteilen“ (Günther 2010, 16). In Schulen und Universitäten sind viele Lehr- und Lernprozesse an Schreibprozesse und viele Prüfungsformen an Texte gekoppelt. Gute Texte zu schreiben, gilt als Ausweis von Bildung und Wissen.

Mit der breiten gesellschaftlichen Nutzung generativer KI hat ein neues Kapitel in der Geschichte des Schreibens begonnen. Es lässt einige historische Kontinuitäten erkennen, die es überhaupt erst möglich machen, das Geschehen als „Schreiben“ wahrzunehmen und in dessen Geschichte einzuordnen: Es wird ein Schreibauftrag ausgeführt, es wird Schrift verwendet und es werden wissenshaltige Texte produziert – genauer gesagt Gebilde, die menschliche Leser:innen als wissenshaltige Texte wahrnehmen (Schneider 2024). Das Kapitel markiert aber auch eine Disruption. Es kann sein, dass KI insgesamt überschätzt wird und manche Reaktionen auf sie kopflös sind (Warzel 2025), aber es ist offensichtlich, dass sie für das Schreiben einen tiefgreifenden historischen Bruch bedeutet: Eine Maschine nimmt pausenlos, ortsunabhängig und kostenlos oder -günstig Schreibaufträge von jedweder Person an und generiert binnen Sekunden zumeist gute Texte fast aller Textsorten in fast allen Sprachen der Welt. Ein weiteres Merkmal dieser Disruption ist, dass Schreiben plötzlich mit grundlegenden ethischen und anderen Bedenken assoziiert wird. Diese Bedenken sind den problematischen Bedingungen und Folgen des KI-Betriebs geschuldet (u. a. Monopolisierung, Profitorientierung, Ressourcenverbrauch, Ausbeutung, Datenintransparenz und Rechtsverletzungen) (Brentler 2023).

Antos (2017, 394) hat schon früh – mit Bezug zu Smart Speakern und ähnlichen Technologien – darauf hingewiesen, wie einschneidend diese Entwicklung ist: „Der *homo loquens* hat sein gattungstypisches Monopol auf sprachliche Kommunikation inzwischen verloren – und zwar an mit uns kommunizierende Roboter und Sprach-Assistenten!“. Da man dieser Disruption mit einer knappen verbalen Beschreibung nur bedingt gerecht wird, folgt eine bildliche Veranschaulichung. Abb. 1 zeigt einen Schreiber, der vom Schreibtisch, einem traditionellen Sinnbild für menschliche Textproduktion und Autorschaft, in einen diffusen Schwebezustand gerät, in dem er seine Gewissheit und Kontrolle über sein Schreiben, seine Schreibmedien und seine Identität als Schreiber zu verlieren scheint.

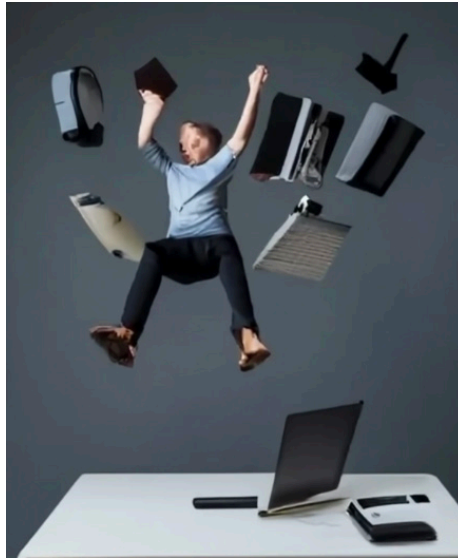


Abb. 1 – Schreiben in Zeiten von KI als Schwebestand (von Katrin Lehnen mit Midjourney generiert)

Wie wird es weitergehen? Werden Menschen das Schreiben bald ganz der KI überlassen oder es weiterhin (auch) selbst übernehmen? Werden Schreibkompetenzen bald überflüssig sein oder ein wichtiges Bildungsziel bleiben? Wird die Förderung dieser Kompetenzen bald eingestellt oder fortgesetzt? Ein weiterer, ganz erheblicher Unsicherheitsfaktor ist die Technologie: Was wird KI in 5, 10 oder 15 Jahren können? Fragen wie diese zu adressieren, ist für einen schreibdidaktischen Beitrag sicher ungewöhnlich spekulativ, in diesem Fall aber sinnvoll. Denn angesichts der disruptiven Züge der Entwicklung sollten curriculare und didaktische Reaktionen, deren Umsetzung in Schulen und Universitäten bekanntlich einen langen Vorlauf hat, so früh und so weitsichtig wie möglich diskutiert werden.

In diesem Zusammenhang steht der vorliegende Aufsatz. Ich möchte einen Beitrag zur Orientierung der schulischen und universitären Schreibdidaktik in Zeiten von KI leisten, indem ich drei idealtypische Zukunftsszenarien des Schreibens skizziere und bewerte. Dabei gehe ich von Modellen von Steinhoff (2025) und Steinhoff und Lehnen (2025) aus, die eine Differenzierung zwischen verschiedenen Praktiken des Schreibens mit KI erlauben (Kap. 2). Das erste Szenario ist die *Delegation*: Menschliches Schreiben wird an die KI abgegeben (Kap. 3). Das zweite Szenario ist die *Konservierung*: Menschliches Schreiben wird in Abgrenzung von KI bewahrt (Kap. 4). Das dritte Szenario ist die *Transformation*: Menschliches Schreiben wird aufgrund von KI umgestaltet (Kap. 5). Abschließend wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben (Kap. 6).

## 2. Modellierung von Praktiken des Schreibens mit KI

Den theoretischen Hintergrund der nachfolgend referierten Modelle bildet die soziologische Praxeologie Hirschauers (2016). Ihr Gegenstand sind Praktiken, d. h. Formen des Vollzugs eines sozialen Geschehens wie etwa Klavierspielen, Telefonieren oder Operieren. Dieser Vollzug wird als „Koaktivität von Partizipanden“ beschrieben, d. h. als Zusammenspiel und -wirken aller an der jeweiligen Praktik beteiligten menschlichen, aber auch nichtmenschlichen, insbesondere dinglichen Entitäten: „Ein Fußballspiel ohne Ball, Tor und Feld wäre keines“ (51).

Die Aktivität menschlicher Partizipanden in den Praktiken wird mit dem Begriff ‚Aktivitätsniveau‘ spezifiziert (49-51). Menschliches Verhalten ist demnach keine Dichotomie von Handeln und Nicht-Handeln, sondern ein Kontinuum unterschiedlicher Grade von Aktivität – in Abhängigkeit von der jeweiligen „Bewusstseinsbeteiligung, Selbststeuerung, Initiative, Impulsivität und affektiven Engagiertheit“ (50). Bezogen auf die Praktik des Fußballspielens lassen sich so beispielsweise Unterschiede zwischen den Involvierungen von Torschütz:innen und Ersatzspieler:innen beschreiben.

Steinhoff (2025) versteht Schreiben auf dieser theoretischen Grundlage als Praktik, die durch eine Koaktivität menschlicher Partizipanden (in Gestalt des Körpers und Verhaltens von Schreibenden) und medialer Partizipanden (in Gestalt der Materialität und des Wirkens von Schreibmedien) auf unterschiedlichen Aktivitätsniveaus charakterisiert ist. Er bezieht den Begriff ‚Aktivitätsniveau‘ also auch auf dingliche Partizipanden. Als Maßstab für das Aktivitätsniveau in Schreibpraktiken legt er die Zeichenproduktion an (Welcher Partizipand verschriftlicht wann was?) (88-89). So ist es möglich, menschlich-mediale „Aktivitätsrelationen“ in Schreibpraktiken zu beschreiben: Mal ist der Mensch aktiver, mal das Medium (88). Anders als in der anthropozentrisch-instrumentalistischen Schreibforschung, wo man Schreiben als rein menschliche Tätigkeit und das Schreibmedium als Werkzeug zur Verschriftung menschlicher Gedanken und Formulierungen betrachtet, wird Schreiben hier als Zusammenspiel von Mensch und Medium perspektiviert.

Digitale Schreibmedien werden dabei als situationsspezifisches und komplexes „Hardware-Software-Ensemble“ verstanden (*ibidem*). Dieses Ensemble kann entweder als einzelner Partizipand (Computer) oder als Gefüge von Partizipanden (Tastatur, Betriebssystem, Programme etc.) gelesen werden. Ähnliches gilt für KI-Technologien. In diesem Beitrag wird der KI-Begriff auf Anwendungen von Large Language Models auf Basis der generativen Transformer-Architektur nach Vaswani *et al.* (2017) in unterschiedlichen Hardware-Software-Ensembles bezogen.

Um die vielfältigen Involvierungen von KI in Schreibpraktiken zu ordnen, unterscheidet Steinhoff (2025, 90-97) des Weiteren zwischen drei Partizipanden-Rollen: Als *Ghostwriter* nimmt die KI dem Menschen das Schreiben ab, als *Writing Partner* schreibt sie mit ihm zusammen und als *Writing Tutor* unterstützt sie ihn beim Schreiben. In der ersten Rolle bewegt sich die KI auf einem hohen Aktivitätsniveau und in der zweiten und dritten Rolle auf wechselnden Aktivitätsniveaus.

Im Modell von Steinhoff und Lehen (2025) werden diese Rollen weiter gefasst und stärker differenziert. Sie werden erstens auf Kommunikation insgesamt bezogen (*Ghost, Partner, Tutor*), zweitens als einander überschneidend begriffen und drittens mit Bezug zu korrespondierenden menschlichen Rollen (*Client, Explorer, Learner*) und verschiedenen Chatpraktiken (*Chat-to-Generate, Chat-to-Create, Chat-to-Chat*) konkretisiert (s. Abb. 2):

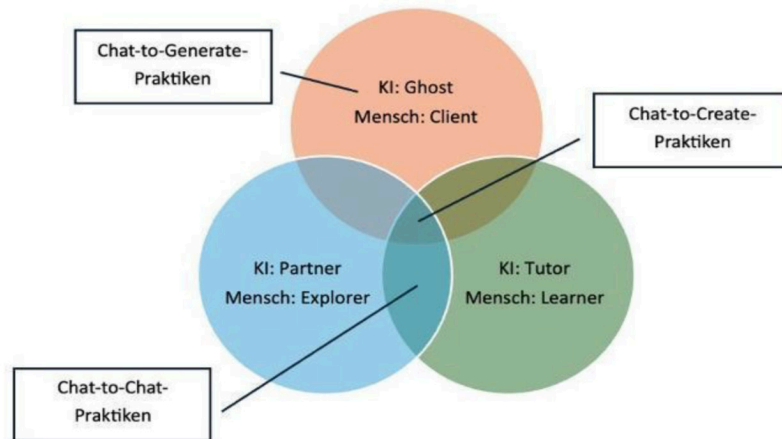


Abb. 2 – Das GPT-Modell (Steinhoff und Lehnen 2025)

Chat-to-Generate-Praktiken ereignen sich v. a. in Ghost-Client-Konstellationen: Der Mensch delegiert das Schreiben an die KI, indem er sie z. B. eine komplette Hausarbeit generieren lässt. Chat-to-Create-Praktiken vollziehen sich in allen Rollenkonstellationen: Der Mensch entwickelt zusammen mit der KI einen Text und bringt sich dabei mehr oder weniger ein. Er beschränkt sich z. B. darauf, Teile der Hausarbeit im Austausch mit der KI zu formulieren. Chat-to-Chat-Praktiken schließlich finden in Partner-Explorer- und Tutor-Learner-Konstellationen statt, in denen es um das Schreiben mit der KI selbst geht – in Fortsetzung von Praktiken, wie sie in Messengern wie *WhatsApp* üblich sind. Der Mensch bespricht mit der KI z. B. eine emotionale Belastung, die er beim Schreiben der Hausarbeit erfährt.

Mit Bezug zu diesen Rollenkonstellationen und Chatpraktiken ist es im Weiteren möglich, die drei idealtypischen Zukunftsszenarien begrifflich zu konturieren.

### 3. Zukunftsszenario 1: *Delegation des Schreibens*

Der heutige Output von KI hat neben vielen Stärken auch eine Reihe von Schwächen, und zwar v. a. in Domänen wie der Literatur und Wissenschaft, wo es in besonderer Weise auf herausfordernde Textmerkmale wie Originalität und Wahrheit ankommt. Das liegt daran, dass KI nichts versteht und nichts will. Ihre Aktivität beschränkt sich auf die Reproduktion sprachlicher Muster. Der Eindruck, dass ihr Output trotzdem die meisten Merkmale menschlicher Texte erfüllt, entsteht dadurch, dass sich Bedeutung in natürlichen Sprachen stark in diesen Mustern niederschlägt (Fürstenberg und Müller 2024, 5).

Dass KI in Zukunft sämtliche Texte, die Menschen schreiben können, auf mindestens menschlichem Niveau generieren kann, ist deshalb keineswegs sicher (Newport 2025), wird im Szenario der Delegation aber vorausgesetzt. Genau davon macht der Mensch in diesem Szenario konsequent Gebrauch: Er ist der Client, und die KI ist sein Ghost. Sein Aktivitätsniveau ist sehr niedrig, weil er sich darauf beschränkt, die KI schriftlich oder mündlich zu instruieren, diese oder jene Texte

zu produzieren. Schreibkompetenzziele und schriftliche Prüfungen fallen weg oder werden durch mündliche Prüfungen ersetzt. Die in Abschnitt 1 angesprochenen Probleme des KI-Betriebs werden in Kauf genommen. Personen, die noch selbst schreiben, gelten als Anachronist:innen, Exzentriker:innen oder Romantiker:innen. Aus der Schreibforschung wird eine historische Wissenschaft.

Solange eine Deklaration menschlicher Autorschaft erwartet wird, gibt sich der Mensch als Autor der KI-generierten Texte aus. Alles Weitere wird Prozessen im Inneren der Maschine überlassen: „*Il n’y a rien hors du modèle*. Autorschaft ist eingekapselt in das Gehäuse einer kommerziellen Sprachtechnologie, deren genaues Funktionieren letztlich kaum mehr ergründlich ist“ (Bajohr 2024, 272). Im Szenario der Delegation ist der Mensch also noch weniger in das Schreiben involviert als der gewöhnliche Auftraggeber eines menschlichen Ghostwriters, der immerhin von diesem interviewt wird oder dessen Entwürfe kommentiert.

Sobald die KI in der Lage ist, die Schreibenanlässe selbst zu erkennen und auszuführen, und diese Option auf breite Resonanz stößt, erübrigen sich auch die Instruktionen. KI schreibt dann autonom und wird zur Autorin – oder Autorschaft ist, wie in Foucaults Gedankenspiel, einfach keine relevante Kategorie mehr:

Man kann sich eine Kultur vorstellen, in der Diskurse verbreitet oder rezipiert würden, ohne daß die Funktion Autor jemals erschiene. Ganz gleich, welchen Status, welche Form und welchen Wert ein Diskurs hätte und welche Behandlung man ihm angedeihen ließe, alle würden sich in der Namenlosigkeit des Gemurmels entrollen. Folgende so lange wiedergekäute Fragen würde man nicht mehr hören: ‚Wer hat eigentlich gesprochen? Ist das auch er und kein anderer? Mit welcher Authentizität oder welcher Originalität? Und was hat er vom Tiefsten seiner selbst in seiner Rede ausgedrückt?‘ Dafür wird man andere hören: ‚Welche Existenzbedingungen hat dieser Diskurs? Von woher kommt er? Wie kann er sich verbreiten, wer kann ihn sich aneignen? Wie sind die Stellen für mögliche Stoffe verteilt?‘ Und hinter all diesen Fragen würde man kaum mehr als das gleichgültige Geräusch hören: ‚Wen kümmert’s, wer spricht?‘. (2000, 227)

Im Laufe der Zeit ist sogar ein noch weitergehendes Szenario des Schreibens vorstellbar, das man als *Elimination* bezeichnen könnte: Es wird überhaupt nicht mehr geschrieben, weil sich Computer ohne menschliche Beteiligung austauschen und dafür Texten Zahlen und andere nicht-sprachliche Daten vorziehen.

Dass menschliche Handlungen partiell oder komplett an Maschinen abgegeben werden, ist historisch alles andere als ungewöhnlich. Man denke z. B. an Feuer machen, Wäsche waschen, Heizen, Teppiche ausklopfen, Nähen, Rasen schneiden, Fotos entwickeln, Geschirr spülen oder Wege finden (z. B. Strasser 1982). Die Bilanz dieser Delegation ist allerdings ambivalent: Man hat die Produktivität gesteigert und den Komfort erhöht, muss aber auch akzeptieren, dass Menschen die Handlungen nicht oder nur noch bedingt selbst ausführen können und wollen.

Während die Delegation des manuellen Wäschewaschens durchaus verschmerzbar ist, bedeutet die Delegation des Schreibens den Verlust einer zentralen Ressource für Bildung und Partizipation. Denn mit dem Schreiben waren zuvor vielfältige individuelle und gesellschaftliche Funktionen verbunden: soziale (Verständigung, z. B. E-Mail), epistemische (Wissenserwerb, z. B. Exzerpt), memorativ-konservierende (Verinnerlichung und Archivierung, z. B. To-do-Liste), psychische (Entlastung, z. B. Tagebuch), ästhetische (Sprachgestaltung, z. B. Gedicht) und motorische (v. a. Feinmotorik, z. B. Handschrift) (Neumann und Steinhoff 2015, 74f.; Lindauer und Sturm 2016).

Die epistemische Funktion etwa kommt heute besonders in Schreibsituationen zum Tragen, in denen lange, anspruchsvolle Texte wie etwa Fach-, Bachelor- oder Masterarbeiten für zeitlich und räumlich distante Leser:innen monologisch geplant, formuliert und überarbeitet werden. Alleinsein, Ruhe, Zeit und Nachdenken über Sprache, Schrift und die Leser:innen regen dann vielfältige kognitive und metakognitive Prozesse an. So erklärt sich, warum Schreiben nachweis-

lich den Erwerb von Fachwissen unterstützt (vgl. Graham, Kiuahara, und Mackay 2020) und als wichtiger Faktor einer umfassenden Sprachbildung gilt (vgl. Thürmann, Pertzelt und Schütte 2017). Hinzu kommt ein Erwerb sprachreflexiven Wissens, eines Wissens über Sprache: „Das sprachliche Reflektieren erwächst aus dem sprachlichen Tun bzw. Können“ (Pohl 2015, 246).

Die individuellen und sozialen Funktionen des Schreibens werden im Szenario der Delegation weder durch Lesen noch durch mündliche Kommunikation aufgefangen. Beim Lesen fremder Texte werden bereits versprachlichte, von anderen stammende Gedanken rezipiert, aber keine eigenen verbalisiert und verantwortet. Und beim Sprechen und Zuhören wird (in einem Face-to-Face-Gespräch) an einem spontanen, schnellen, multimodalen und flüchtigen Dialog partizipiert, der vom sozialen Austausch lebt und deutlich weniger individuelle Reflexionen als das Schreiben ermöglicht und erfordert.

Die Delegation des Schreibens enthält Lernenden aber nicht nur wichtige kommunikative und kognitive Lernprozesse vor, sondern unterminiert die gesamte Lernkultur, wie man sie heute kennt. Schließlich ist Schreiben eine wichtige sprachliche Handlung dieser Kultur: Lernende schreiben während mündlicher Ausführungen von Lehrenden mit, verbinden in Präsentationen Texte mit Bildern und Videos, schreiben materialgestützt usw. Schreiben ist außerdem ein wichtiger Treiber für den Erwerb von Kompetenzen für die anderen sprachlichen Handlungen dieser Kultur: Lesen, Sprechen und Zuhören. Drei Beispiele: Der Verlust der Rechtschreibkompetenz schadet dem Worterkennen und damit auch der Leseflüssigkeit (Feilke 2024, 147-48), der Verlust der schriftlichen Zusammenfassungskompetenz dem Leseverstehen (Philipp 2025, 318) und der Verlust der Schreibkompetenz im Allgemeinen dem bildungs-, fach- und wissenschaftssprachlichen Sprechen und Zuhören, weil diese Register nur im Umgang mit Texten in der ganzen Komplexität ihrer Formen und Funktionen erfah- und erwerbbar werden (vgl. Pohl 2006, 18).

Das Szenario der Delegation mag auf passionierte Schreiber:innen wie eine Dystopie wirken. Seine Beschreibung sensibilisiert aber für die individuellen und sozialen Risiken einer Entwicklung, die in diese Richtung geht. Menschen würden wichtige Ressourcen für das Kommunizieren, Lernen und die Identitätsbildung verlieren. Sie hätten weniger Möglichkeiten, sich raum- und zeitübergreifend zu verständigen, und weniger Chancen, Welt-, Fach- und Sprachwissen zu erwerben. Schreiben würde, wie vor Hunderten von Jahren, wieder zu einer elitären Angelegenheit werden – in diesem Fall zur Textgenerierung durch eine maschinelle KI-Elite und eine im Hintergrund wirkende menschliche Tech-Elite. Am Ende könnte die Delegation des Schreibens also Tendenzen verstärken, die demokratisch-partizipative Gesellschaftsordnungen schwächen und autoritär-utilitaristische stärken.

#### *4. Zukunftsszenario 2: Konservation des Schreibens*

In diesem Szenario schreiben Menschen einfach weiter. Sie verzichten auf KI oder nutzen sie in Partner-Explorer- oder Tutor-Learner-Konstellationen für Chat-to-Create-Praktiken, die an die heutige individuelle menschliche Textproduktion anschließen. KI kommt allenfalls temporär ins Spiel, etwa beim Planen oder beim Feedback. Die alten Schreibkompetenzziele werden kontinuiert. Schriftliche Prüfungen bleiben, wie sie sind, finden aber unter verschärften Bedingungen statt, um Täuschungen zu verhindern. Die Probleme des KI-Betriebs werden thematisiert, haben wegen der eingeschränkten Nutzung aber weniger Gewicht als im Szenario der Delegation. Menschen bleiben Autoren i. S. einer „kausal als ungebrochen wahrgenommenen Verbindung von Autor:in und Text; der Schreibakt wird völlig auf der Seite der Person lokalisiert, die die Apparatur des Schreibens bedient, und alle anderen beteiligten Aktanten sind lediglich passiv-vermittelnd involviert“ (Bajohr 2024, 271).

Die Ausführungen zum Szenario der Delegation und das Ergebnis aktueller Befragungen, dass Schüler:innen und Studierende schon jetzt in großem Stil mit KI schreiben (Bitkom 2025; Hoffmann und Schmidt 2026), sprechen dagegen, das Szenario der Konservation als gesamtgesellschaftliches Szenario zu beschreiben. Nachdem schon digitale Medien wie Smartphones und Social-Media-Apps, die Schreibprozesse „nur“ prägen und Texte „nur“ formen, Schreibpraktiken maßgeblich verändert haben (Lehnen und Steinhoff 2024), ist anzunehmen, dass eine Technologie, die noch viel tiefer in das Schreiben eingreift, indem sie Schreibprozesse automatisiert und neue Texte generiert, mindestens ebenso bereitwillig genutzt wird.

Das Szenario der Konservation bezieht sich deshalb allein auf Domänen, in denen die Entscheidungsfreiheit des Individuums hinreichend eingeschränkt ist: Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten. Dort werden die heutigen Schreibkulturen fortgeführt. Diese Kulturen folgen mehrheitlich einem institutionellen, wenig schreibernförderlichen Brauchtum (vgl. Steinhoff 2018) und gelegentlich auch Erkenntnissen der Schreibforschung. Gesellschaftliche Praktiken des Schreibens mit KI werden weitgehend ausgeblendet. KI wird nur dann genutzt, wenn sie sich problemlos in die Produktion von Unfallberichten, Gedichtanalysen, Hausarbeiten, Praktikumsberichten und dergleichen integrieren lässt. Dieses Vorgehen ist nicht nur der Trägheit von Bildungsinstitutionen geschuldet, sondern entspricht auch ihrer Eigenlogik, wie v. a. das Beispiel Schule zeigt:

Der alte Satz, dass man für das Leben und nicht für die Schule lerne, wird in dem Maße ungläubwürdig, in dem die Schule für ihr Ziel eigenständige Lerngegenstände und Formate des Lernens sowie darauf bezogene Erwartungen etabliert. Das tut sie, und sie muss es tun. Damit sind auch die auf Sprache und Sprechen als Lerngegenstände bezogenen Erwartungen notwendig primär schulisch bedingt und nur indirekt und vermittelt auf sprachliche Praxen außerhalb der Schule beziehbar. (Feilke 2012, 154)

Wenn Schüler:innen schreiben, geht es demnach auch und gerade um die Organisation und Legitimation von Unterricht. Man beruft sich auf tradierte Schreibnormen, um die Lernenden zu disziplinieren, z. B. auf orthografische Normen (Sozialisationsfunktion). Man nutzt tradierte Prüfungsformen, um die Lernenden nach Leistung zu sortieren, z. B. Klausuren (Selektionsfunktion). Man setzt auf tradierte Bildungsziele, um die Lernenden zu befähigen, schulisch relevante Schreibkompetenzen zu erwerben, z. B. Erörterungskompetenzen (Sozialisationsfunktion). Und man hofft darauf, dass es am Ende gelingt, auch außerschulisch relevante Kompetenzen zu vermitteln, z. B. argumentative Schreibkompetenzen, die aus Erörterungskompetenzen hervorgehen (155).

Die Schreibforschung setzt ihre Arbeit im Szenario der Konservation im Rahmen der heutigen Paradigmen fort. Sie begreift Schreiben weiter als menschlichen Denk- und Formulierungsprozess und KI als neues „Werkzeug“: „KI wird zum Schreibwerkzeug, so wie es auch andere Schreibwerkzeuge gibt“ (Schindler 2024, 35). KI wird folgerichtig als optionales Addendum des Schreibens verstanden und begrifflich entsprechend etikettiert („KI-basiert“, „KI-gestützt“, „KI-vermittelt“ etc.), und es werden KI-Praktiken erforscht, die sich nahtlos in bestehende Schreibkulturen einreihen. Ein wichtiges Forschungsfeld ist z. B. KI-generiertes Feedback zu Lernertexten.

Um Schüler:innen und Studierende davon abzuhalten, ihre Schreibaufgaben an die KI zu delegieren, investiert man viel Zeit und Mühe in die gezielte Regulierung von Schreibpraktiken und schriftlichen Prüfungen. Klassenarbeiten und Klausuren werden weiter in Präsenz, unter Aufsicht und mit der Hand geschrieben. Außerinstitutionell erbrachte Leistungen wie Hausaufgaben, Fach- oder Masterarbeiten werden durch Präsenzprüfungen ersetzt oder mit einem ausgeklügelten, engmaschigen Überwachungssystem kontrolliert. In diesem System setzt man auf

restriktive rechtliche Rahmenbedingungen (z. B. Erweiterung von Eigenständigkeitserklärungen um Klauseln zur KI-Nutzung oder Festlegung harter Sanktionen bei Täuschungsversuchen), eine Verfolgung des Schreibprozesses (z. B. Online-Nachverfolgung von Schreibprozessen oder zeitlich gestaffelte Abgaben von Textentwürfen) und eine Prüfung der Produkte auf die Nutzung von KI (z. B. Einsatz [noch zu entwickelnder] zuverlässiger Detektionssoftware oder mündliche Verteidigungen).

Das Szenario der Konservierung würde eine Delegation des Schreibens verhindern. Der Fortbestand des Schreibens in Schulen und Universitäten wäre gesichert. Das Festhalten am Brauchtum und die Regulierung des Schreibens würden die Nutzung von KI eindämmen und es den Lernenden ermöglichen, von den Funktionen des Schreibens zu profitieren. Das Lernpotential des Schreibens könnte sich allerdings nur begrenzt entfalten, weil man sich am wenig schreiblernförderlichen institutionellen Brauchtum orientieren würde und das Lernpotential von KI weitgehend ungenutzt ließe. Hinzu kommen Zweifel an den angedeuteten Regulierungsmaßnahmen. Wären diese Maßnahmen überhaupt technisch umsetzbar und – gerade bei außerinstitutionell erbrachten Leistungen – rechtlich durchsetzbar? Und wären Lehrende und Lernende fähig und willens, die Maßnahmen zu befolgen und umzusetzen? Entstände nicht am Ende eine Lern- und Prüfungskultur, die mehr Probleme schaffen als lösen würde? Der Historiker Graham D. Burnett (2025) gelangt in diesem Zusammenhang mit Bezug zum Umgang mit KI an US-amerikanischen Universitäten zu einer klaren Einschätzung: „The approach appears to be: ‚We’ll just tell the kids they can’t use these tools and carry on as before‘. This is, simply, madness. And it won’t hold for long“.

### 5. Zukunftsszenario 3: Transformation des Schreibens

Dieses Szenario ist durch Chat-to-Create-Praktiken geprägt, die an die menschliche gemeinsame Textproduktion anschließen, und durch Chat-to-Chat-Praktiken, die an das menschliche Chatten anknüpfen. Es geht also v. a. um Schreibpraktiken in Partner-Explorer- und Tutor-Learner-Konstellationen. Temporär, in einzelnen Phasen der Praktiken, sind auch Chat-to-Generate-Praktiken und Ghost-Client-Konstellationen zu beobachten.

Der typische Fall von Autorschaft in Chat-to-Create-Praktiken ist nicht die Ko-Autorschaft von Mensch und KI, sondern eine neue Form menschlicher Autorschaft. Da die Koaktivität mit KI zu einem selbstverständlichen Teil des menschlichen Schreibens geworden ist, werden Menschen nicht mehr als Schöpferinnen i. e. S., sondern als Verantwortliche, Herausgeber:innen oder Kurator:innen von Texten gesehen (Bajohr 2024, 274). Ein aktuelles Beispiel ist die wissenschaftliche Autorschaft: Obwohl KI zunehmend häufiger für wissenschaftliche Texte genutzt wird (Liang *et al.* 2024), ist aus Einzelfällen, in denen Forscher:innen KI als Ko-Autorin ihrer Texte angegeben haben, noch immer keine gängige wissenschaftskommunikative Praxis geworden (Stokel-Walker 2023). Chat-to-Chat-Praktiken sind ein anderer Fall: Für sie ist Autorschaft in aller Regel nicht relevant, weil kein „Werk“ entsteht, sondern ein „Quasi-Dialog“ geführt wird.

Das Szenario der Transformation ist von einer konstruktiven Haltung gegenüber KI gekennzeichnet. Man akzeptiert, dass sie ein wirkmächtiger Partizipand des Schreibens ist. Man begegnet ihr mit Sachlichkeit, Interesse und Gestaltungswillen. Man erkennt, dass die KI-Textgenerierung dem menschlichen Schreiben zeitlich und oft auch qualitativ überlegen ist. Und man realisiert, dass KI vielversprechende Möglichkeiten für neue Schreibpraktiken mit neuen Lernchancen eröffnet, z. B. beim akademischen Schreiben:

Im Idealfall kommen Schreibende auf Gedanken, auf die sie ohne KI-Unterstützung nicht gekommen wären, entdecken in ihren Daten Zusammenhänge, die ohne den Einsatz von KI unentdeckt geblieben wären, identifizieren Forschungslücken, auf die sie ohne KI-Recherche nicht gekommen wären, und verstehen somit Diskurse tiefer. (Buck und Limburg 2024, 14)

In Bildungspolitik und Forschung wird darüber diskutiert, ob das Paradigma der Kompetenzorientierung noch trägt. Gegner:innen der Orientierung fordern neue, z. B. aufklärerisch-humanistisch oder auch sozial- und kulturtheoretisch begründete Bildungsziele, Befürworter:innen hingegen neue Schreibkompetenzziele, z. B. Kompetenzen, die Lerner:innen benötigen, um versiert an Chat-to-Create- und Chat-to-Chat-Praktiken zu partizipieren. Teil der Diskussion ist die Fortführung der heutigen Debatte, ob die Leitvorstellung von Bildung die Literalität (konzeptionell schriftliches Handeln, z. B. Texte lesen und schreiben), die Digitalität (Medienhandeln, z. B. Computerspielen und Videos erstellen) oder die Postdigitalität (Verzahnung von Literalität und Digitalität) sein soll (Steinhoff 2023; Wampfler 2023). Die ethischen und weiteren Probleme des KI-Betriebs stellen die Beteiligten vor ein Dilemma: Sie können KI nur nutzen, wenn sie die Probleme tolerieren. Da dieses Dilemma nicht aufgelöst werden kann, wird es didaktisch bearbeitet, beispielsweise durch Aufgaben, die Lernende zu einem sehr gezielten Umgang mit KI anleiten.

Die für das Szenario charakteristischen Chat-to-Create-Praktiken ähneln dem menschlichen gemeinsamen Schreiben (Lehnen 2023). Sie erinnern v. a. an distanzkommunikative Schreibpraktiken in cloudbasierten Textverarbeitungsprogrammen. Mensch und KI planen, formulieren und überarbeiten zusammen Texte. Die KI agiert dabei vorhersehbarer, aber auch leistungsstärker und professioneller als die meisten menschlichen Schreibpartner:innen. Diese Eigenschaften machen sie zu einer wertvollen Partnerin oder Tutorin von Schreiber:innen, und zwar nicht nur für das Individuum, sondern auch in kooperativen Settings. In der empirischen Studie „KI-Schreibarrangements“ hat sich z. B. gezeigt, dass Schüler:innen, die in der 8. Klasse in Partnerarbeit einen Text verfassten und dabei mit ChatGPT koagierten, ihre Prompts und den KI-Output immer wieder zum Anlass nahmen, untereinander lange und intensiv über die laufende Schreibpraktik zu diskutieren (Bodora *et al.* 2025).

Die für das Szenario der Konservierung typischen Chat-to-Chat-Praktiken setzen das „interaktionsorientierte“ Schreiben fort, das man aus Messengern kennt und im Unterschied zum „textorientierten“ Schreiben spontan, dialogisch, schnell und informell erfolgt (Storrier 2012). Es handelt sich also um Praktiken, in denen Merkmale und Lernpotentiale von Schriftlichkeit (u. a. Schrift) und Mündlichkeit (u. a. Dialog) verschmelzen. Die KI nimmt dabei die Rolle einer Partnerin oder Tutorin ein, mit der man ähnlich wie mit Familienmitgliedern, Freund:innen oder Expert:innen kommuniziert:

- Eine Auswertung eines umfangreichen Korpus einschlägiger Online-Foren und -Artikel zeigt eine Verschiebung der KI-Nutzungsfälle „from technical to more emotive applications“: Während 2024 auf den ersten drei Plätzen noch „Generating ideas“, „Therapy/companionship“ und „Specific search“ rangiert hatten, waren es ein Jahr später „Therapy/companionship“, „Organizing my life“ und „Finding purpose“ (Zao-Sanders 2025).
- Apps wie *Replika* und *Character.AI*, in denen man freundschaftlich oder romantisch mit personalisierten KI-Avataren chatten kann, wurden 2025 in den USA von 52 Prozent der 13- bis 17-Jährigen regelmäßig genutzt (Robb und Mann 2025, 2-4).
- Die KI *Claude* des Tech-Unternehmens *Anthropic*, die auf die Simulation positiver menschlicher Eigenschaften wie „open-mindedness, thoughtfulness and curiosity“ hin

trainiert ist, wird in der Tech-Szene als „computational guardian angel“ konsultiert: „Some talk to him dozens of times a day – asking for advice about their jobs, their health, their relationships“ (Roose 2024).

Im Szenario der Transformation bemüht man sich darum, das Bildungspotential von Chat-to-Chat-Praktiken zu nutzen. Dieses Potential illustriert eine in *Science* veröffentlichte, große empirische Studie von Costello Pennycook und Rand (2024) mit erwachsenen Anhänger:innen von Verschwörungserzählungen. Nachdem die Teilnehmer:innen im Durchschnitt acht Minuten schriftlich mit ChatGPT zu einer von ihnen für wahr gehaltenen Verschwörungserzählung gechattet hatten, ließ ihr Glaube an diese Erzählung um durchschnittlich 20 Prozent nach – direkt nach dem Chat, aber auch noch zwei Monate später. Dass KI binnen Minuten ganze Überzeugungssysteme von Erwachsenen ins Wanken bringen kann, verdeutlicht zugleich die Risiken von Chat-to-Chat-Praktiken. Weitere Beispiele für diese Risiken sind, dass sich Studierende wegen der umfassenden Nutzung von KI an Universitäten weniger mit ihren Peers austauschen (Hou *et al.* 2025) und Nutzer:innen sich über lange Chatverläufe in Wahnvorstellungen hineinsteigern (Hill and Freedman 2025).

Die didaktische Ausgestaltung des Szenarios der Transformation in Schule und Universität folgt einer Einsicht, die der Mathematikdidaktiker Reinhard Hölzl (1996, 137) schon vor 30 Jahren mit dem Begriff *didaktisches Gleichgewicht* auf den Punkt gebracht hat. Demnach erfordern besonders mächtige Technologien einen Ausgleich durch besondere didaktische Anstrengungen. Um die Risiken zu minimieren und das Bildungspotential zu maximieren, nimmt man z. B. das oben angesprochene Potential von KI, Interaktionen zwischen Lernenden zu intensivieren, zum Anlass, Lernsettings zu entwickeln, in denen die KI die Rolle einer Partnerin oder Tutorin von zwei oder mehr Lernenden einnimmt.

Die Leitidee der didaktischen Anstrengungen im Szenario der Transformation ist die persönliche Bedeutsamkeit des Schreibens. In der Motivationspsychologie spricht man in diesem Zusammenhang von „attainment value“ („subjektiver Wert“) und „utility value“ („praktischer Nutzen“) (Eccles and Wigfield 2002). Der bereits erwähnte Historiker Burnett (2025, o. S.) etwa schreibt mit Blick auf die rasche Verbreitung von KI unter Studierenden: „You can no longer *make* students do the reading or the writing. So what’s left? Only this: give them work they want to do. And help them want to do it“. Im Szenario der Transformation heißt das nicht, dass Schüler:innen und Studierende die Lerngegenstände nun einfach selbst bestimmen. Die didaktischen Konzepte sind vielmehr darauf ausgerichtet, die Funktionen des Schreibens für die Lernenden so erfahrbar zu machen, dass sie dessen Wert für sich als Subjekte und als soziale Akteure erkennen.

Lehrende entwickeln prozessorientierte und oft auch kooperative und multimodale sowie auf lebensweltliche Probleme bezogene Lernarrangements, die dem Schreiben mit KI einen funktionalen Sinn verleihen, klar strukturierte Praktiken des Schreibens mit KI ermöglichen und aufgabenspezifisches formatives Feedback durch KI einbeziehen (Steinhoff 2018). Außerdem passen sie vorliegende Konzepte für projektartige Schreibvorhaben so an, dass sie mit Chat-to-Create- oder Chat-to-Chat-Praktiken harmonisieren. Das können z. B. Schreibarrangements (Bräuer und Schindler 2011; Ansket 2019; Nolden 2023), Arbeitsjournale und Portfolios (Bräuer 2000) oder literarische Schreibprojekte (Abraham, Bräuer, und von Brand 2023) sein.

Die Schreibforschung untersucht die Schreibpraktiken dieser Kultur auf ganz unterschiedlichen Wegen. Dafür greift sie auf bekannte Methoden wie das Laute Denken, die Korpusanalyse oder das Keystroke Logging zurück, setzt aber auch neue Methoden ein, die es z. B. erlauben, Schreibworkflows (z. B. Schneegass 2025), multimodale Mensch-KI-Schreibsettings (z. B. Liu,

Zhang, and Biebricher 2024) oder spezifische Fragen von Mensch-Maschine-Praktiken (Hector 2025) zu erforschen. Mit Professionalisierungs- und Transferprojekten bringt sie sich zudem auch selbst in die Gestaltung und Umsetzung der Aufgabenkultur ein.

Auch die Prüfungskultur wandelt sich. Man reduziert die Zahl von Prüfungen und senkt den Stellenwert individueller Prüfungsleistungen (Wampfler und Albrecht 2023) und bemüht sich darum, die verbleibenden Prüfungen in die oben skizzierten Lernarrangements einzubetten. Dabei werden Lernende über gemeinsame Zielvereinbarungen einbezogen, auch Partner- und Gruppenleistungen berücksichtigt und summative Rückmeldungen mit formativen verbunden. Anfängliche Befürchtungen, dass der Prüfungsaufwand die Kapazitäten der Lehrenden übersteigen könnte, bewahrheiten sich nicht. Im Vergleich zu den Stapeln von Tests, Klassenarbeiten, Facharbeiten, Klausuren, Haus-, Bachelor- und Masterarbeiten, die in Schulen und Universitäten zuvor zu bewältigen waren, stellt sich der Aufwand für Prüfungen im Rahmen von Aufgaben, die sich über längere Zeiträume erstrecken und oft kooperativ angelegt sind, als moderat heraus – zumal bei der Beratung auch KI einbezogen werden kann. Hinzu kommt, dass sich die neuen Lernertexte oft als deutlich interessantere Lektüre als heutige Lernertexte erweisen.

Ein weiteres wesentliches Merkmal des Szenarios der Transformation ist die Profilierung von KIs für spezifische didaktische Zwecke. Statt sich an die Bedingungen eines handelsüblichen KI-Modells anzupassen, wird die Technologie immer wieder von neuem auf die jeweiligen curricularen Ziele und didaktischen Wege ausgerichtet. Corvacho del Toro, Fuhlrott, und Steinhoff (2025, 69-75) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen generischen KIs wie *ChatGPT-5.2*, *Gemini3* oder *Claude Opus 4.5*, die alle möglichen Rollenkonstellationen und Chatpraktiken zulassen, und didaktischen Agenten, d. h. KIs, die für spezifische Lehr- und Lernprozesse entwickelt werden:

Wir verstehen unter didaktischen Agenten KIs, die von Lehrenden für bestimmte Aufgaben konfiguriert werden und dann in deren Auftrag mit den Lernenden kommunizieren. Die Lehrenden legen also für eine bestimmte Lerngruppe und ein bestimmtes Kompetenzspektrum fest, welche Rollenkonstellationen und Chatpraktiken möglich sind und welche Lernprozesse so initiiert und unterstützt werden sollen. Der didaktische Fokus liegt hier nicht auf dem ‚Bedienen‘ des GPTs mit Prompts, sondern auf dem ‚Interagieren‘ mit der KI im Chat. (70)

Didaktische Agenten stehen im Mittelpunkt des laufenden Forschungsprojekts „Künstliche Intelligenz im Mathematik- und Deutschunterricht“, das vom Ministerium des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert, von der Mathematikdidaktik und Sprachdidaktik der Universität Siegen geleitet und in Kooperation mit 25 weiterführenden Schulen durchgeführt wird. Zurzeit wird das Template „KRAFT+“ pilotiert, das Lehrkräfte auf der Grundlage einschlägiger Forschungserkenntnisse bei der Formulierung von Megaprompts unterstützt (*ibidem*; Karpouzis *et al.* 2024; Schulhoff *et al.* 2025). Es umfasst die folgenden sechs Kategorien und Leitfragen:

Kontext	In welchem Lehr-/Lernsetting soll der Agent eingesetzt werden?
Rolle	Welche sozialen Eigenschaften soll der Agent simulieren?
Aufgabe	In welcher Lernaufgabe soll der Agent welche Funktionen erfüllen?
Form	Welches Format und welchen Stil soll der Output des Agenten haben?
Teilschritte	Auf welchen Chatverlauf soll der Agent hinwirken?
+ Einschränkungen	Was soll der Agent unterlassen?

Tab. 1 – Megaprompt-Template KRAFT+ (Corvacho del Toro, Fuhlrott, und Steinhoff 2025, 73)

Wenn Lehrende im Szenario der Transformation didaktische Agenten erstellen, greifen sie auf eine geeignete generische KI auf einer Plattform wie *fbizz* zu und instruieren sie auf der Grundlage ihres Professionswissens mit einem geeigneten Megaprompt nach einem Konzept wie KRAFT+ für bestimmte Lehr- und Lernprozesse. Außerdem legen sie die „Wissensbasis“ der KI fest, indem sie den Agenten beispielsweise auf ausgewählte Dokumente zugreifen lassen. Die so erstellten Agenten begegnen den Lernenden dann ganz anders als generische KIs, weil sie z. B. angehalten sind, Chat-to-Generate-Praktiken zu verweigern und spezifische Chat-to-Create- und Chat-to-Chat-Praktiken zu initiieren und zu begleiten.

Neben den Lehrenden konstruieren auch die Lernenden KI-Agenten. Eine besonders interessante Variante sind Agenten, die ich „Mentor-Agenten“ nennen möchte. Mentor-Agenten begleiten Schüler:innen bzw. Studierende individuell beim Schreiben in der Schule bzw. Universität und oft auch privat. Lernende entscheiden sich bewusst für sie, nutzen sie über längere Zeit und bauen eine stabile Arbeitsbeziehung zu ihnen auf. Dabei ist eine aus heutiger Sicht ungewöhnliche Rollendynamik zu beobachten. Die Schüler:innen und Studierenden sind gleichermaßen Lehrende, die einen Agenten instruieren, testen und optimieren, und Lernende, die diesen Agenten konsultieren, um neue Kompetenzen zu erwerben. In der Arbeit an und mit Mentor-Agenten fließen also die aktive Anwendung von Wissen und das reflektierte Erweitern von Wissen zusammen. Da sich Lernerfolge in diesen anspruchsvollen Prozessen nicht von selbst einstellen, werden die Lernenden dafür von den Lehrenden und der KI angeleitet.

Ein großer Nutzen des Einsatzes von KI-Agenten besteht in der Ermöglichung einer echten individuellen Förderung, v. a. in heterogenen und inklusiven Lerngruppen. Ich spreche bewusst von *Ermöglichung* statt von *Entlastung*, um zu betonen, dass diese Art der Förderung vor KI allenfalls in Ansätzen existiert hat und KI deshalb nicht an die Stelle von Lehrkräften tritt, sondern eine neue Stelle besetzt. Didaktische Agenten und Mentor-Agenten ermöglichen eine neue, sehr genaue Anpassung von Schreibaufgaben an die Kompetenzen und Interessen der einzelnen Lernenden, beispielsweise durch unterschiedliche sprachliche Niveaus des KI-Outputs und ein breites Angebot an Themen. Die Agenten fungieren dabei außerdem regelmäßig als sprachliche Vorbilder für leistungsschwache Lernende, die oft aus Milieus stammen, in denen genau solche Vorbilder fehlen. Didaktische Agenten und Mentor-Agenten nehmen mithin eine ähnliche Rolle wie der Trainer in Lautlesetandems (Gailberger, Helm und Nix 2022, 69-72) oder der von Führer und Nix (2023, 8) für literarische Interaktionen angedachte KI-„Lernbegleiter“ ein:

Der Einsatz der KI im Lese- und Literaturunterricht bietet [...] die historisch betrachtet wohl einmalige Chance, alle Lernenden in ihrem Leseprozess individuell kommunikativ zu begleiten. Jeder Schüler und jede Schülerin hätte mit der KI einen potenziellen Lernbegleiter, einen kompetenten Tutor, zur Verfügung, der in literarischen Interaktionen anlassbezogen auf Schwierigkeiten reagieren und Hilfestellungen, Anregungen sowie Impulse zu weiterführenden Gedanken liefern kann. (*Ibidem*)

Im Unterschied zum dystopisch anmutenden Szenario der Delegation wirkt das Szenario der Transformation wie eine Utopie. Selbst wenn sich die Erkenntnis durchsetzt, dass die Verbreitung von KI eine umfassende Umgestaltung schulischer und universitärer Schreibkulturen nahelegt, fragt sich, inwieweit dieses Vorhaben angesichts der Beharrungskraft institutioneller Strukturen, Denkmuster und Routinen und deren Eigenlogik umgesetzt werden kann. Die Antwort auf diese Frage dürfte nicht zuletzt vom Handlungsdruck abhängen, den eine Technologie auf Schulen und Universitäten ausübt, die Lernenden das Schreiben auf einfachste Weise abnimmt und äußerst schwer von ihnen fernzuhalten ist.

## 6. Fazit und Ausblick

Ich habe in diesem Beitrag ausgehend vom GPT-Modell (Steinhoff und Lehnen 2025) versucht, drei idealtypische Zukunftsszenarien des menschlichen Schreibens zu skizzieren. Bei der Delegation wird menschliches Schreiben an die KI abgegeben, bei der Konservierung in Abgrenzung von KI bewahrt und bei der Transformation aufgrund von KI umgestaltet.

Dass eines dieser Szenarien in naher Zukunft in Schulen und Universitäten wie beschrieben eintritt, ist unwahrscheinlich. Für eine vollständige Delegation sind die Funktionen des Schreibens für das Lehren, Lernen und Prüfen zu schlecht durch andere Handlungen kompensierbar, und es ist schwer vorstellbar, dass sich Menschen das Schreiben kurzfristig einfach so aus der Hand nehmen lassen. Für eine vollständige Konservierung ist KI unter den Lernenden bereits zu verbreitet und zu leicht nutzbar und ihr Gebrauch zu schwer kontrollier- und nachweisbar. Und für eine vollständige Transformation sind Bildungsinstitutionen zu unbeweglich. Wahrscheinlicher sind Hybridszenarien (z. B. Schreibunterricht mit KI und handschriftliche Prüfung ohne KI).

Die Beschreibung der drei Szenarien kann gleichwohl Orientierung für curriculare und didaktische Entscheidungen bieten. Sie zeigt erstens, was bei einer Delegation auf dem Spiel stünde: Menschen würden eine wertvolle Ressource für Bildung und Partizipation verlieren. Sie zeigt zweitens, dass eine Konservierung das Schreiben zwar erhalten würde, dessen Funktionen durch die Orientierung am institutionellen Brauchtum, die stark limitierte Nutzung von KI und die Vielzahl an erforderlichen Regulierungsmaßnahmen für die Lernenden aber nur begrenzt erfahrbar wären. Und sie zeigt drittens, dass eine Transformation zwar herausforderungsreich, aber das einzige Szenario wäre, mit dem man didaktisch konsequent und konstruktiv auf die veränderten Bedingungen des gesellschaftlichen Schreibens reagieren würde.

Die Transformation des Schreibens müsste so flexibel angelegt sein, dass sie Anpassungen an die Weiterentwicklung der KI-Technologie zuließe, dürfte aber nicht von den Designentscheidungen der Tech-Unternehmen diktiert werden, die einer ökonomischen Logik folgen. Der Hype, der im Bildungssektor gegenwärtig auf Social-Media-Plattformen um das jeweils neueste KI-Feature grassiert, und das atemlose Bestreben, dieses Feature didaktisch direkt zu verwerten, geht in die völlig falsche Richtung. Handlungsleitend sollten stets die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmensetzungen sowie die jeweiligen pädagogischen und fachdidaktischen Zielvorstellungen sein (Rödel 2023, 377).

Ein Aspekt, der bislang nur angedeutet wurde, für die Zukunft der Schreibdidaktik aber zentral ist und deshalb am Ende dieses Beitrags nochmals gesondert herausgestellt werden soll, sind die Kompetenzvoraussetzungen des Schreibens mit KI. Wenn z. B. gefordert wird, dass Lernende den Output von KI „kritisch reflektieren“ sollen, fragt sich, wie sie die hohen Lesekompetenzen, die sie dafür benötigen, in Zeiten von KI eigentlich erwerben sollen. Gleiches gilt für das Schreiben mit KI: Was müssen Lernende dafür können? Wie können sie es lernen? Und wie kann KI sie dabei unterstützen?

1. Was man für das Schreiben mit KI können muss, hängt von den Schreibpraktiken ab. Für manche Praktiken benötigt man nur geringe Schreibkompetenzen (z. B. einfache Chat-to-Chat-Praktiken), für andere hohe (z. B. anspruchsvolle Chat-to-Create-Praktiken). Im Szenario der Transformation ist das Spektrum von Praktiken groß, aber final auf das Schreiben in Partner-Explorer-Konstellationen ausgerichtet.

2. Schreibkompetenzen erwirbt man in der Schriftlichkeit. Lerner:innen können im laufenden Spracherwerb auch in Zeiten von KI nicht einfach aus der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit ‚springen‘, sondern müssen vielfältige Erfahrungen mit Schrift und in Texten machen (Feilke 2024). Je mehr sie das tun und je besser sie dabei unterstützt werden, desto größer ist ihre Chance, mit KI als Partner schreiben zu lernen.
3. Schreibkompetenzen zu fördern, ist in Zeiten von KI keine rein menschliche Angelegenheit mehr. Generische KIs einzusetzen, birgt das Risiko, dass Lernende von deren Output überfordert sind und zu wenig Unterstützung erhalten. Didaktische Agenten und Mentor-Agenten ermöglichen es Lernenden hingegen schon früh, wertvolle Lese- und Schreiberfahrungen zu sammeln.

Vielleicht läuft dieser Gedankengang perspektivisch aber auch ins Leere. Denn seine Prämisse ist, dass Menschen auch in Zukunft lebenslange Lernprozesse durchlaufen müssen, um kompetent handeln zu können. Es ist aber nicht ausgeschlossen, dass sich diese Prozesse mittel- und langfristig aus technologischen Gründen verändern oder gar erübrigen – etwa wenn es gelänge, KI über einen Chip mit dem menschlichen Gehirn zu verbinden (Kohlenberg und Lebert 2025). Dann wäre eine neue Frage zu stellen: die Frage nach Zukunftsszenarien von Schule und Universität.

#### Literatur

- Abraham, Ulf, Christoph Bräuer, und Tilman von Brand (Hrsgg.). 2023. *Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis. Deutschdidaktische, schreibpädagogische und medienkulturelle Impulse für den Unterricht*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Anskait, Nadine. 2019. *Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*. Münster-New York: Waxmann. <<https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&tbuchnr=3903>> (03/2026).
- Antos, Gerd. 2017. „Wenn Roboter ‚mitreden‘. Brauchen wir eine Disruptions-Forschung in der Linguistik?“. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* Bd. 45, Nr. 3: 392-418.
- Bajohr, Hannes. 2024. „Autorschaft und Künstliche Intelligenz“. In *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste*, herausgegeben von Stephanie Catani, 265-80. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Bitkom. 2025. *Digitale Schule. Wie wollen Schülerinnen und Schüler heute lernen?* Berlin: Bitkom. doi: 10.64022/2025-digitale-schule.
- Bodora, Anna-Lena, Lena Decker, Mareike Fuhlrott, et al. 2025. „Wie schreiben Schüler:innen in der 8. Klasse mit ChatGPT? Einblicke in das Design-Based-Research-Projekt KI-Schreibarrangements“. *Leseräume* Bd. 12, Nr. 11: 1-4. <<https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2025/06/Bodora-et-al-2025-LR-JG12-H11.pdf>> (03/2026).
- Bräuer, Gerd. 2000. *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, Gerd, und Kirsten Schindler (Hrsgg.). 2011. *Schreibarrangements für Schule, Studium und Beruf*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Brentler, Alexander. 2023. „Die künstliche Intelligenz löst Probleme, die wir nicht haben“. *Jacobin*, 27 April. <<https://jacobin.de/artikel/die-kuenstliche-intelligenz-loest-probleme-die-wir-nicht-haben-chat-gpt-chatbot-generative-ki-alexander-brentler/>> (03/2026).
- Buck, Isabella, und Anika Limburg. 2024. „KI und Kognition im Schreibprozess: Prototypen und Implikationen“. *Journal für Schreibwissenschaft* Bd.26, Nr. 1: 8-23. doi: 10.3278/JOS2401W002.
- Burnett, D. Graham. 2025. „Will the Humanities Survive Artificial Intelligence?“. *The New Yorker*, 26 April. <<https://www.newyorker.com/culture/the-weekend-essay/will-the-humanities-survive-artificial-intelligence>> (03/2026).

- Corvacho del Toro, Irene, Mareike Fuhlrott, und Torsten Steinhoff. 2025. „Didaktische Agenten. KI als Lehr-/Lernpartner im Deutschunterricht im Forschungsprojekt KIMADU“. In *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz*, herausgegeben von Maurice Fürstenberg und Hans-Georg Müller, 65-86. Berlin: Frank & Timme.
- Costello, Thomas H., Gordon Pennycook, and David G. Rand. 2024. “Durably Reducing Conspiracy Beliefs Through Dialogues with AI”. *Science* vol. 385, no. 6714[: 1-12]. doi: 10.1126/science.adq1814.
- Eccles, Jacquelyne S., and Allan Wigfield. 2002. “Motivational Beliefs, Values, and Goals”. *Annual Review of Psychology* vol. 53, no. 1: 109-32.
- Feilke, Helmuth. 2011. „Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur“. *Leseforum* Bd. 20, Nr. 1: 1-18. doi: 10.58098/lff/2011/1/447.
- . 2012. „Schulsprache. Wie Sprache Schule macht“. In *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*, herausgegeben von Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer, et al., 149-75. Berlin-Boston: De Gruyter.
- . 2024. „Orthografie, Literalisierung, Sprachbildung“. In *Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch*, herausgegeben von Sabine Krome, Mechthild Habermann, Henning Lobin, et al., 133-60. Berlin-Boston: De Gruyter. doi: 10.1515/9783111389219-008.
- Foucault, Michel. 2000. „Was ist ein Autor?“. In *Texte zur Theorie der Autorschaft*, herausgegeben von Fotis Jannidis, Gerhard Lauer, Matías Martínez, et al., 198-229. Stuttgart: Reclam.
- Führer, Carolin, und Daniel Nix. 2023. „Anschlusskommunikationen mit ChatGPT. Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen?“. *Leseforum* Bd. 32, Nr. 3: 1-22. doi: 10.58098/lff/2023/3/805.
- Fürstenberg, Maurice, und Hans-Georg Müller. 2024. „KI im Deutschunterricht. Funktionsprinzipien und kompetenzbezogene Einsatzmodelle“. *Der Deutschunterricht* Bd. 76, Nr. 5: 2-13.
- Gailberger, Steffen, Gerrit Helm, und Daniel Nix. 2022. „Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. 16 Fragen und Antworten zur systematischen schulischen Förderung des analogen und digitalen Lesens“. In *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*, herausgegeben von Steffen Gailberger und Frauke Wietzke, 38-93. Weinheim-Basel: Beltz.
- Graham, Steve, Sharlene Kihura, and Meade Mackay. 2020. “The Effects of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics: A Meta-Analysis”. *Review of Educational Research* vol. 90, no. 2: 179-226.
- Günther, Hartmut. 2010. „Erziehung zur Schriftlichkeit“. In *Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit*, herausgegeben von Hartmut Günther, 9-21. Duisburg: Gilles & Francke. <<https://kups.ub.uni-koeln.de/8219/1/Koebes62010.pdf>> (03/2026).
- Hector, Tim. 2025. *Smart Speaker im Dialog. Sprachliche Praktiken mit Voice User Interfaces*. Berlin-Boston: De Gruyter Brill. doi: 10.1515/9783111574332.
- Hill, Kashmir, and Dylan Freedman. 2025. “Chatbots Can Go Into a Delusional Spiral. Here’s How It Happens”. *New York Times*, 8 August. <<https://www.nytimes.com/2025/08/08/technology/ai-chatbots-delusions-chatgpt.html>> (03/2026).
- Hirschauer, Stefan. 2016. „Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie“. In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 45-67. Bielefeld: transcript.
- Hoffmann, Nora, und Sarah Schmidt. 2026. „Der Wert des Schreibens“. *Forschung und Lehre* Nr. 1. <<https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/der-wert-des-schreibens-7450>> (03/2026).
- Hölzl, Reinhard. 1996. „Schülerhandeln und Schülervorstellungen beim Lösen geometrischer Problemaufgaben mit Cabri-Géomètre“. In *Trends und Perspektiven. Schriftenreihe Didaktik der Mathematik*, herausgegeben von Gert Kadunz, Günther Ossimitz, und Edith Schneider, 137-44. Wien: Holder Pichler Tempisky.
- Hou, Irene, Owen Man, Kate Hamilton, et al. 2025. “‘All Roads Lead to ChatGPT’: How Generative AI is Eroding Social Interactions and Student Learning Communities”. doi: 10.48550/arXiv.2504.09779.
- Karpouzis, Kostas, Dimitris Pantazatos, Joanna Taouki, et al. 2024. “Tailoring Education with GenAI: A New Horizon in Lesson Planning”. *EDUCON 2024*. <<https://arxiv.org/abs/2403.12071>> (03/2026).

- Kohlenberg, Kerstin, und Stephan Lebert. 2025. „Mit der KI zu verschmelzen, ist der einzige Weg, nicht von ihr beherrscht zu werden“. *DIE ZEIT*, 30 Juli. <<https://www.zeit.de/2025/32/ray-kurzweil-kuenstliche-intelligenz-zukunft-technologie>>. (03/2026).
- Lehnen, Katrin. 2023. „Kooperatives digitales Schreiben in und außerhalb der Schule. Ko-Autorschaft und Textfeedback zwischen Vergemeinschaftung und automatisierter Textproduktion“. *Der Deutschunterricht* Bd. 72, Nr. 5: 18-28.
- Lehnen, Katrin, und Torsten Steinhoff. 2024. „Digitales Lesen und Schreiben“. In *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation*, herausgegeben von Jannis Androutsopoulos und Friedemann Vogel, 527-46. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Liang, Weixin, Yaohui Zhang, Zhengxuan Wu, et al. 2024. “Mapping the Increasing Use of LLMs in Scientific Papers”. <<https://arxiv.org/abs/2404.01268>> (03/2026).
- Lindauer, Thomas, und Afra Sturm. 2016. „Schreiben: Kognition und Körperlichkeit in einem“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* Bd. 38, Nr. 1: 143-57.
- Liu, Meilu, Lawrence Jun Zhang, and Christine Biebricher. 2024. “Investigating Students’ Cognitive Processes in Generative AI-assisted Digital Multimodal Composing and Traditional Writing”. *Computers & Education* vol. 211, no. 104977: 1-21. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131523002543?via%3Dihub>> (03/2026).
- Ludwig, Otto. 1988. *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin-New York: De Gruyter.
- Neumann, Astrid, und Torsten Steinhoff. 2015. „Schreiben“. In *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*, herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek, Michael Kämper-van den Boogart, Juliane Köster, et al., 66-119. Braunschweig: Bildungshaus.
- Newport, Cal. 2025. “What If AI Doesn’t Get Much Better Than This?”. *The New Yorker*, 12 August. <<https://www.newyorker.com/culture/open-questions/what-if-ai-doesnt-get-much-better-than-this>> (03/2026).
- Nolden, Abygail. 2023. „Zauberleicht schreiben lernen mit Diktier- und Vorlesefunktion? Design einer Interventionsstudie in der Sekundarstufe I zur Wirksamkeit assistiver Technologien in digitalen Schreibarrangements“. In *Schreibunterricht. Studien und Diskurse zum Verschriften und Vertexten*, herausgegeben von Valerie Lemke, Norbert Kruse, Torsten Steinhoff, et al., 205-22. Münster-New York: Waxmann. doi: 10.31244/9783830997580 (03/2026).
- Philipp, Maik. 2025. „„ChatGPT kann Fehler machen. Überprüfe wichtige Informationen.“ Schreiben mit epistemischer Funktion in Zeiten von KI – Implikationen aus der Sicht des Lesens“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Bd. 72, Nr. 3: 318-32.
- Pohl, Thorsten. 2006. „Projektskizze Sekundäre Literalisierung/Distanzsprachliche Sozialisierung“. *Symposium Deutschdidaktik Mitgliederbrief* Bd. 6, Nr. 18: 2-5. <<https://symposium-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2021/04/SDD-Symposium-Deutschdidaktik-SDDNewsletter18.pdf>> (03/2026).
- . 2013. „Die Seminararbeit. Eine Skizze ihrer institutionellen Rahmenbedingungen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert“. *Zeitschrift für Germanistik* Bd. 23, Nr. 2: 293-310.
- . 2015. „Sprachreflexion und Texte verfassen“. In *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*, herausgegeben von Hildegard Gornik, 234-57. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Robb, Michael B., and Supreet Mann. 2025. *Talk, Trust, and Trade-offs: How and Why Teens Use AI Companions*. San Francisco: Common Sense Media. <[https://www.common Sense Media.org/sites/default/files/research/report/talk-trust-and-trade-offs\\_2025\\_web.pdf](https://www.common Sense Media.org/sites/default/files/research/report/talk-trust-and-trade-offs_2025_web.pdf)> (03/2026).
- Rödel, Michael. 2023. „ChatGPT und Textkompetenz: Wie sieht die Zukunft des Schreibens in der Schule aus?“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Bd. 70, Nr. 4: 373-81.
- Roose, Kevin. 2024. “How Claude Became Tech Insiders’ Chatbot of Choice”. *New York Times*, 16 December. <<https://www.nytimes.com/2024/12/13/technology/claude-ai-anthropic.html>> (03/2026).
- Schindler, Kirsten. 2024. „Schreiben mit, durch und über KI. Herausforderungen und Chancen für das Schreiben in der Schule“. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* Bd. 48, Nr. 2: 32-41.
- Schneegass, Rosalie. 2025. „Schreibprozesse im Wandel. Eine Analyse KI-gestützter Workflows von Studierenden“. *Leseräume* Bd. 12, Nr. 11: 1-21. <<https://xn--leseräume-4za.de/wp-content/uploads/2025/06/Schneegass-2025-LR-JG12-H11.pdf>> (03/2026).

- Schneider, Jan G. 2024. „Intelligible Texturen. Welche Rolle kann ChatGPT bei der Aufsatzbewertung spielen?“. *VK:KTWA*. doi: 10.5281/zenodo.10849262.
- Schulhoff, Sander, Michael Ilie, Nishant Balepur, *et al.* 2025. “The Prompt Report: A Systematic Survey of Prompt Engineering Techniques”. <<https://arxiv.org/abs/2406.06608>> (03/2026).
- Steinhoff, Torsten. 2018. „Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht“. *Der Deutschunterricht* Bd. 70, Nr. 3: 2-10.
- . 2023. „Literalität oder Digitalität? Sowohl als auch! Überlegungen zu einer postdigitalen Deutschdidaktik am Beispiel des Lesens und Schreibens unter besonderer Berücksichtigung Künstlicher Intelligenz“. *Leseforum* Nr. 3, 1-17. doi: 10.58098/lffl/2023/3/799.
- . 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 *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*, herausgegeben von Christian Albrecht, Jörn Brüggemann, Tabea Kretschmann, Axel Krommer, *et al.*, 85-99. Stuttgart: Metzler. <<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-69640-8>> (03/2026).
- Steinhoff, Torsten, und Katrin Lehnen. 2025. „Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor)“. *Leseräume* Bd. 12, Nr. 11: 1-14. <<https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2025/06/Steinhoff-Lehnen-2025-LR-JG12-H11.pdf>> (03/2026).
- Stokel-Walker, Chris. 2023. “ChatGPT Listed as Author on Research Papers”. *Nature* Bd. 613: 620-21. doi: 10.1038/d41586-023-00107-z.
- Storror, Angelika. 2012. „Neue Text- und Schreibformen im Internet: Das Beispiel Wikipedia“. In *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*, herausgegeben von Helmuth Feilke, Juliane Köster[,] und Michael Steinmetz, 277-304. Stuttgart: Klett.
- Strasser, Susan. 1982. *Never Done. A History of the American Homework*. New York: Pantheon.
- Thürmann, Eike, Pertzel, Eva, und Anna Ulrike Schütte. 2015. „Der schlafende Riese. Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht“. In *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*, herausgegeben von Sabine Schmölder-Eibinger und Eike Thürmann, 17-45. Münster-New York: Waxmann.
- Vaswani, Ashish, Noam Shazeer, Niki Parmar, *et al.* 2017. “Attention Is All You Need”. *Advances in Neural Information Processing Systems* Bd. 30. <[https://proceedings.neurips.cc/paper\\_files/paper/2017](https://proceedings.neurips.cc/paper_files/paper/2017)> (03/2026).
- Wampfler, Philippe. 2023. „Medienbildung in den Mittelpunkt stellen – Deutschdidaktik und die Herausforderung der Digitalität“. *Didaktik Deutsch* Bd. 28, Nr. 54: 55-62. doi: 10.21248/dideu.661.
- Wampfler, Philippe, und Christian Albrecht. 2023. „Zugänge zu einer zeitgemäßen Prüfungskultur“. In *Relativität und Normativität von Beurteilungen*, herausgegeben von Carolin Führer, Marco Magirius, Thorsten Bohl, *et al.*, 45-53. Tübingen: Tübingen Library Publishing.
- Warzel, Charlie. 2025. “AI is a Mass-Delusion Event”. *The Atlantic*, 18 August <<https://www.theatlantic.com/technology/archive/2025/08/ai-mass-delusion-event/683909/>> (03/2026).
- Zao-Sanders, Marc. 2025. „How People Are Really Using Gen AI In 2025“. *Harvard Business Review*, 9 April <<https://hbr.org/2025/04/how-people-are-really-using-gen-ai-in-2025>> (03/2026).



## AutorInnen / Contributors

**Citation:** AutorInnen/Contributors (2026) "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 251-253. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17377>.

**Copyright:** © 2026 AutorInnen/Contributors. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Sabrina Ballestracci (<[sabrina.ballestracci@unifi.it](mailto:sabrina.ballestracci@unifi.it)>) is Associate Professor of German Linguistics. Research areas are acquisition and didactics of German as a foreign language (DaF), contrastive grammar, connectors, text linguistics, and translation. Her current research interests include acquisition of syntax, interlingual transfer in German as L2/L3, adversative and concessive connectors, digital scientific communication, and translation of specialized art terminology.

Claudia Buffagni (<[buffagni@unistrasi.it](mailto:buffagni@unistrasi.it)>) is Associate Professor of German Linguistics. Her research interests include the syntax of German in journalistic text genres (with a focus on connectives), audiovisual translation (particularly interlingual subtitling) of German-language art films and tv-series, and the acquisition of reading and writing skills in GFL at university level. She has devoted particular attention to translating humour and turpiloquy.

Nicolò Calpestrati (<[nicolo.calpestrati@unistrasi.it](mailto:nicolo.calpestrati@unistrasi.it)>) is Researcher of German Language and Translation. His research focuses on text linguistics, pragmatics and German-Italian contrastive grammar.

Chiara Cernicchiaro (<[chiara.cernicchiaro@uniupo.it](mailto:chiara.cernicchiaro@uniupo.it)>) earned her PhD in German Linguistics at the University of Pisa, specialising in word order for German as Foreign Language (DaF). She is about to take up a ricercatore-position at the University of Piemonte Orientale, having been selected through a competitive selection process. Her research interests include German syntax, modal particles, DaF, German in Namibia and digital media.

Sara Corso (<[sara.corso@unimi.it](mailto:sara.corso@unimi.it)>) is a postdoctoral researcher in the interdisciplinary field of German language, translation and linguistics. Her current research interests include contrastive German-Italian grammar in the context of German as a foreign language, language simplification, reading comprehension and AI-related German.

Irene Corvacho del Toro (<Irene.CorvachodelToro@uni-siegen.de>) holds a PhD in Linguistics. She is a lecturer and researcher in the field of German language didactics in the Department of German at the University of Siegen in Germany. Her work focuses on teachers' professional development, AI in the language classroom, orthography acquisition and spelling disorders, multilingualism and the role of emotional vocabulary and storytelling abilities in language development.

Gianluca Cosentino (<gianluca.cosentino@unica.it>) is Associate Professor of German Language and Translation. His research focuses on prosody, German-Italian contrastive grammar and text linguistics, with particular attention to the didactics of German as a foreign language.

Dominique Dias (<Dominique.Dias@sorbonne-universite.fr>) is Associate Professor of German Linguistics at Sorbonne University. He studies textual genres and discourse traditions from a French-German contrastive perspective, with a focus on digital and social media communication.

Carolina Flinz (<carolina.flinz@unipv.it>) is Associate Professor of German linguistics. Her main areas of research are corpus linguistics, contrastive linguistics, lexicography, LSP (tourism, economics, politics) and teaching of German as foreign language (DaF).

Marina Foschi Albert (<marina.foschi@unipi.it>) is Full Professor of German Linguistics. Her research areas are text linguistics and stylistics, text and reading comprehension, lexicon and syntax. Her current research interests include linguistic humour, Luther's language use, digital scientific communication, AI-related German.

Mareike Fuhlrott (<mareike.fuhlrott@uni-siegen.de>) holds a PhD in Didactics of the German Language and works as a Postdoctoral Researcher at the University of Siegen. Her research focuses on writing didactics, using generative AI in education, task design, textbooks, German as a foreign language and educational language across disciplines.

Marianne Hepp (<marianne.hepp@unipi.it>) is Full professor of German Linguistics and Director of the University's Linguistic Centre. Her main research interests include text-linguistic approaches to second and multilingual language acquisition (with a focus on English-German intercomprehension), language varieties, German morphology and word formation, typological connections between everyday and literary texts.

Nora Hoffmann (<n.hoffmann@em.uni-frankfurt.de>) heads the Writing Center at Goethe University Frankfurt am Main, Germany. Her research focuses on writing studies and university didactics and includes writing and reading didactics in higher education as well as writing centre research.

Michel Lefevre (<michel.lefevre@univ-montp3.fr>) ist seit 2010 Professor für germanistische Linguistik an der Université Montpellier – Paul Valéry. Seine Forschungsschwerpunkte sind die deutsche Sprache und ihre Geschichte, Pragmatik, Diskursanalyse, wissenschaftliche Kommunikation und Mediendiskurse seit dem 17. Jh. Insbesondere forscht er über die deutsche Sprache im 17. Und 18. Jh., über pragmatische Entwicklungen im Gebrauch von Diskurspartikeln, über syntaktische und rhetorische Entwicklungen von Luther bis heute.

Katrin Lehnen (<katrin.lehnen@germanistik.uni-giessen.de>) is Professor of German Language and Media Didactics at the University of Gießen. Her research and teaching includes Digital, Professional and Academic Writing, Digital Habitus and Literacy, Writing and Communication in the Era of AI

Martina Lemmetti (<martina.lemmetti@unipv.it>) is Researcher of German Language and Translation. Her main research interests are German modal particles, their Italian equivalents and the didactics of German as a foreign language.

Patrizio Malloggi (<patrizio.malloggi@unipi.it>) is Associate Professor of German Linguistics. His research focuses on German grammar from a contrastive perspective with Italian (with particular emphasis on parts of speech, especially prepositions and pre-adverbs), as well as on the didactics of German as a foreign language (with a focus on reading strategies and text comprehension).

Liubov Patrukhina (<liubov.patrukhina@univ-tlse2.fr>) is Associate Professor of German Linguistics at the University of Toulouse – Jean Jaurès. Her research interests lie in the areas of Interactional Linguistics, Foreign Language Didactics and Linguistic Landscape Studies from a French-German contrastive perspective.

Miriam Ravetto (<miriam.ravetto@uniupo.it>) is Full Professor of German linguistics. Her main areas of research include contrastive linguistics, intercultural pragmatics, conversational analysis, tourism communication, teaching of German as foreign language (DaF).

Benedetta Rosi (<benedetta.rosi@fileli.unipi.it>) is PostDoc in German Linguistics at the University of Pisa. She earned a PhD in Italian Linguistics at the University of Basel, 2019. Since then, PostDoc and Lecturer in Basel, Turin, Pisa/Lucca. Main research areas: contrastive grammar (German-Italian), text linguistics, language varieties.

Katharina Salzmänn (<katharina.salzmänn@unitn.it>) is Associate Professor of German Linguistics. Her research areas are academic language, conversation analysis, German as a foreign language in the context of multilingualism, child language acquisition. Her current research interests focus on interlingual transfer in German as L1 and L2/L3, discourse markers, digital scientific communication, and AI in German as a Foreign Language teaching.

Daniela Sorrentino (<daniela.sorrentino@unical.it>) is Associate Professor of German Linguistics. Her research areas are text linguistics, academic writing, didactics of German as a foreign language (DaF), multilingualism. Her current research interests focus on German as a language of science in the context of internationalisation, AI in German as a Foreign Language teaching, linguistic discourse analysis, hate speech, and digital scientific communication.

Torsten Steinhoff (<steinhoff@germanistik.uni-siegen.de>) is Professor of German language didactics at the University of Siegen. His research and teaching focus on writing didactics, vocabulary didactics, language-specific learning, and digital communication/AI.



DEPARTMENT OF EDUCATION, LANGUAGES, INTERCULTURES, LITERATURES AND PSYCHOLOGY  
ADVISORY BOARD OF  
BIBLIOTECA DI STUDI DI FILOLOGIA MODERNA:  
SERIES, JOURNALS, AND OA PUBLISHING WORKSHOP

*Published Works*

*The works listed below were submitted to Firenze University Press by  
the Advisory Board of the Department  
and set up for publication by its Open Access Publishing Workshop*

Open Access Volumes

(<http://www.fupress.com/comitatoscience/biblioteca-di-studi-di-filologia-moderna/23>)

- Stefania Pavan, *Lezioni di poesia. Iosif Brodskij e la cultura classica: il mito, la letteratura, la filosofia*, 2006 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 1)
- Rita Svandrlik (a cura di), *Elfriede Jelinek. Una prosa altra, un altro teatro*, 2008 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 2)
- Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di anglistica e americanistica. Temi e prospettive di ricerca*, 2008 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 66)
- Fiorenzo Fantaccini, *W.B. Yeats e la cultura italiana*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 3)
- Arianna Antonielli, *William Blake e William Butler Yeats. Sistemi simbolici e costruzioni poetiche*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 4)
- Marco Di Manno, *Tra sensi e spirito. La concezione della musica e la rappresentazione del musicista nella letteratura tedesca alle soglie del Romanticismo*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 5)
- Maria Chiara Mocali, *Testo. Dialogo. Traduzione. Per una analisi del tedesco tra codici e varietà*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 6)
- Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di anglistica e americanistica. Ricerche in corso*, 2009 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 95)
- Stefania Pavan (a cura di), *Gli anni Sessanta a Leningrado. Luci e ombre di una Belle Époque*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 7)
- Roberta Carnevale, *Il corpo nell'opera di Georg Büchner. Büchner e i filosofi materialisti dell'Illuminismo francese*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 8)
- Mario Materassi, *Go Southwest, Old Man. Note di un viaggio letterario, e non*, 2009 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 9)
- Ornella De Zordo, Fiorenzo Fantaccini, *altri canoni / canoni altri. pluralismo e studi letterari*, 2011 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 10)
- Claudia Vitale, *Das literarische Gesicht im Werk Heinrich von Kleists und Franz Kafkas*, 2011 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 11)
- Mattia Di Taranto, *L'arte del libro in Germania fra Otto e Novecento: Editoria bibliofila, arti figurative e avanguardia letteraria negli anni della Jahrhundertwende*, 2011 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 12)
- Vania Fattorini (a cura di), *Caroline Schlegel-Schelling: «Ero seduta qui a scrivere». Lettere*, 2012 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 13)
- Anne Tamm, *Scalar Verb Classes. Scalarity, Thematic Roles, and Arguments in the Estonian Aspectual Lexicon*, 2012 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 14)
- Beatrice Töttössy (a cura di), *Fonti di Weltliteratur. Ungheria*, 2012 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 143)
- Beatrice Töttössy, *Ungheria 1945-2002. La dimensione letteraria*, 2012 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 15)
- Diana Battisti, *Estetica della dissonanza e filosofia del doppio: Carlo Dossi e Jean Paul*, 2012 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 16)
- Fiorenzo Fantaccini, Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di anglistica e americanistica. Percorsi di ricerca*, 2012 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 144)
- Martha L. Canfield (a cura di), *Perù frontiera del mondo. Eielson e Vargas Llosa: dalle radici all'impegno cosmopolita = Perú frontera del mundo. Eielson y Vargas Llosa: de las raíces al compromiso cosmopolita*, 2013 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 17)
- Gaetano Prampolini, Annamaria Pinazzi (eds), *The Shade of the Saguaro / La sombra del saguaro: essays on the Literary Cultures of the American Southwest / Ensayos sobre las culturas literarias del suroeste norteamericano*, 2013 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 18)
- Ioana Both, Ayşe Saraçgil, Angela Tarantino (a cura di), *Storia, identità e canoni letterari*, 2013 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 152)
- Valentina Vannucci, *Letture anti-canoniche della biofiction, dentro e fuori la metafinzione. Il mondo 'possibile' di Mab's Daughters*, 2014 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 19)
- Serena Alcione, *Wackenroder e Reichardt: musica e letteratura nel primo Romanticismo tedesco*, 2014 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 20)
- Lorenzo Orlandini, *The relentless body. L'impossibile elisione del corpo in Samuel Beckett e la voluntas schopenhaueriana*, 2014 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 21)
- Carolina Gepponi (a cura di), *Un carteggio di Margherita Guidacci. Lettere a Tiziano Minarelli*, 2014 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 22)
- Valentina Milli, *«Truth is an odd number». La narrativa di Flann O'Brien e il fantastico*, 2014 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 23)
- Diego Salvadori, *Il giardino riflesso. L'erbario di Luigi Meneghelli*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 24)

- Sabrina Ballestracci, Serena Grazzini (a cura di), *Punti di vista - Punti di contatto. Studi di letteratura e linguistica tedesca*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 25)
- Massimo Ciaravolo, Sara Culeddu, Andrea Meregalli, Camilla Storskog (a cura di), *Forme di narrazione autobiografica nelle letterature scandinave. Forms of Autobiographical Narration in Scandinavian Literature*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 26)
- Lena Dal Pozzo (ed.), *New Information Subjects in L2 Acquisition: Evidence from Italian and Finnish*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 27)
- Sara Lombardi (a cura di), *Lettere di Margherita Guidacci a Mladen Machiedo*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 28)
- Giuliano Lozzi, *Margarete Susman e i saggi sul femminile*, 2015 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 29)
- Ilaria Natali, «*Remov'd from Human Eyes*»: *Madness and Poetry. 1676-1774*, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 30)
- Antonio Civardi, *Linguistic Variation Issues: Case and Agreement in Northern Russian Participial Constructions*, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 31)
- Tesfay Tewolde, *DPs, Phi-features and Tense in the Context of Abyssinian (Eritrean and Ethiopian) Semitic Languages* (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 32)
- Arianna Antonielli, Mark Nixon (eds), *Edwin John Ellis's and William Butler Yeats's The Works of William Blake: Poetic, Symbolic and Critical. A Manuscript Edition, with Critical Analysis*, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 33)
- Augusta Brettoni, Ernestina Pellegrini, Sandro Piazzesi, Diego Salvadori (a cura di), *Per Enza Biagini*, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 34)
- Silvano Boscherini, *Parole e cose: raccolta di scritti minori*, a cura di Innocenzo Mazzini, Antonella Ciabatti, Giovanni Volante, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 35)
- Ayşe Saraçgil, Letizia Vezzosi (a cura di), *Lingue, letterature e culture migranti*, 2016 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 183)
- Michela Graziani (a cura di), *Trasparenze ed epifanie. Quando la luce diventa letteratura, arte, storia, scienza*, 2016 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 36)
- Caterina Toschi, *Dalla pagina alla parete. Tipografia futurista e fotomontaggio dada*, 2017 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 37)
- Diego Salvadori, *Luigi Meneghello. La biosfera e il racconto*, 2017 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 38)
- Sabrina Ballestracci, *Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2*, 2017 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 194)
- Michela Landi, *La double séance. La musique sur la scène théâtrale et littéraire / La musica sulla scena teatrale e letteraria*, 2017 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 39)
- Fulvio Bertucelli (a cura di), *Soggettività, identità nazionale, memorie. Biografie e autobiografie nella Turchia contemporanea*, 2017 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 40)
- Susanne Stockle, *Mare, fiume, ruscello. Acqua e musica nella cultura romantica*, 2018 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 41)
- Gian Luca Caprili, *Inquietudine spettrale. Gli uccelli nella concezione poetica di Jacob Grimm*, 2018 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 42)
- Dario Collini (a cura di), *Lettere a Oreste Macrì. Schedatura e regesto di un fondo, con un'appendice di testi epistolari inediti*, 2018 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 43)
- Simone Rebora, *History/Histoire e Digital Humanities. La nascita della storiografia letteraria italiana fuori d'Italia*, 2018 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 44)
- Marco Meli (a cura di), *Le norme stabilite e infrante. Saggi italo-tedeschi in prospettiva linguistica, letteraria e interculturale*, 2018 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 203)
- Francesca Di Meglio, *Una muchedumbre o nada: Coordenadas temáticas en la obra poética de Josefina Plá*, 2018 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 45)
- Barbara Innocenti, *Il piccolo Pantheon. I grandi autori in scena sul teatro francese tra Settecento e Ottocento*, 2018 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 46)
- Oreste Macrì, Giacinto Spagnoletti, «*Si risponde lavorando*». *Lettere 1941-1992*, a cura di Andrea Giusti, 2019 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 47)
- Michela Landi, *Baudelaire et Wagner*, 2019 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 48)
- Sabrina Ballestracci, *Connettivi tedeschi e poeticità: l'attivazione dell'interprete tra forma e funzione. Studio teorico e analisi di un caso esemplare*, 2019 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 49)
- Ioana Both, Angela Tarantino (a cura di / realizzata da), *Cronologia della letteratura rumena moderna (1780-1914) / Cronologia literaturii române moderne (1780-1914)*, 2019 (Strumenti per la didattica e la ricerca; 213)
- Fiorenzo Fantaccini, Raffaella Leproni (a cura di), «*Still Blundering into Sense*». *Maria Edgeworth, her context, her legacy*, 2019 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 50)
- Arianna Antonielli, Donatella Pallotti (a cura di), «*Granito e arcobaleno*». *Forme e modi della scrittura autobiografica*, 2019 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 51)
- Francesca Valdinoci, *Scarti, tracce e frammenti: controarchivio e memoria dell'umano*, 2019 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 52)
- Sara Congregati (a cura di), *La Götterlehre di Karl Philipp Moritz. Nell'officina del linguaggio mitopoietico degli antichi*, traduzione integrale, introduzione e note di Sara Congregati, 2020 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 53)
- Barbara Innocenti, Marco Lombardi, Josiane Tourres (a cura di), *In viaggio per il Congresso di Vienna: lettere di Daniello Berlinghieri a Anna Martini, con un percorso tra le fonti archivistiche in appendice*, 2020 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 55)
- Elisabetta Bacchereti, Federico Fastelli, Diego Salvadori (a cura di), *Il graphic novel. Un crossover per la modernità*, 2020 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 56)
- Tina Maraucci, *Leggere Istanbul: Memoria e lingua nella narrativa turca contemporanea*, 2020 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 57)
- Valentina Fiume, *Codici dell'anima: Itinerari tra mistica, filosofia e poesia*, 2021 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 58)

- Ernestina Pellegrini, Federico Fastelli, Diego Salvadori (a cura di), *Firenze per Claudio Magris*, 2021 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 59)
- Emma Margaret Linford, "Texte des Versuchens": un'analisi della raccolta di collages Und. Überhaupt. Stop. di Marlene Streeruwitz, 2021 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 60)
- Adelia Noferi, *Attraversamento di luoghi simbolici. Petrarca, il bosco e la poesia: con testimonianze sull'autrice*, a cura di Enza Biagini, Anna Dolfi, 2021 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 61)
- Annalisa Martelli, «The good comic novel»: la narrativa comica di Henry Fielding e l'importanza dell'esempio cervantino, 2021 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 62)
- Sara Svolaricchia, *Jacqueline Risset. Scritture dell'istante*, 2021 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 63)
- Benno Geiger, *Poesie scelte: introduzione e traduzione con testo a fronte*, a cura di Diana Battisti, Marco Meli, 2021 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 64)
- Gavilli Ruben, *Ljósvetninga saga / Saga degli abitanti di Ljósavatn*, 2022 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 65)
- Samuele Grassi, Brian Zuccala (eds), *Rewriting and Rereading the XIX and XX-Century Canons: Offerings for Annamaria Pagliaro*, 2022 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 66)
- Elisa Caporiccio, *La trama dell'allegoria. Scritture di ricerca e istanza allegorica nel secondo Novecento italiano*, 2022 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 67)
- Cheti Traini, *L'URSS dentro e fuori. La narrazione italiana del mondo sovietico*, 2022 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 68)
- Francesco Algarotti, *Lettere di Polianzio ad Ermogene intorno alla traduzione dell'Eneide del Caro*, a cura di Martina Romanelli, 2022 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 69)
- Giovanna Siedina (a cura di), *Itinerari danteschi nelle culture slave*, 2022 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 70)
- Federica Rocchi, «Auf Wiedersehen in Florenz!». *Voci di ebrei tedeschi dall'Italia*, 2022 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 71)
- Teresa Spignoli, Gloria Manghetti, Giovanna Lo Monaco, Elisa Caporiccio (a cura di), «Il tramonto d'Europa»: Ungaretti e le poetiche del secondo Novecento, 2023 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 72)
- Diego Salvadori, *Il tempo del diaspro*, 2023 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 73)
- Diana Battisti, Benedetta Bronzini, Marco Meli (a cura di), *Flâneries, sulla traccia di ricordi e parole. Miscellanea di saggi in onore di Patrizio Collini*, 2024 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 74)
- Tina Maraucci, Ilaria Natali, Letizia Vezzosi (a cura di), «Ognuno porta dentro di sé un mondo intero»: saggi in onore di Ayşe Saraçgil, 2024 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 75)
- David Matteini, *L'esperienza del mondo : Goethe e Sade tra viaggio e romanzo*, 2024 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 76)
- Francesca Caputo, Ernestina Pellegrini, Diego Salvadori, Franca Sinopoli, Luciano Zampese (a cura di), *Meneghello 100*, 2024 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 77)
- Fernando Cioni (a cura di), *Libertà e limite: adattamenti e forme di espressione nella letteratura e nella linguistica*, 2025 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 78)
- Letizia Vezzosi (edited by), *Monsters, Sorcerers, and Witches of Northwestern Europe. The Medieval and Early Modern Construction of Otherness in Literature*, 2025 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 79)
- Marco Meli (a cura di), *Dal locus amoenus all'ecocritica. Un itinerario di ricerca tra letteratura, linguistica e arti figurative*, 2025 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 80)
- Marco Sabbatini, Giovanna Siedina (a cura di), *Letteratura, dissenso, emigrazione. Studi sulla Russia in ricordo di Claudia Pieralli*, 2025 (Biblioteca di Studi di Filologia Moderna; 81)

Open Access Journals  
(<<http://www.fupress.com/riviste>>)

- «Journal of Early Modern Studies», ISSN: 2279-7149  
 «LEA – Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente», ISSN: 1824-484x  
 «Rivista Italiana di Educazione Familiare», ISSN: 2037-1861  
 «Studi Irlandesi. A Journal of Irish Studies», ISSN: 2239-3978