

Anschlusskommunikationen mit ChatGPT

Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen?

Carolin Führer und Daniel Nix

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird erörtert, inwieweit die Interaktion mit der Künstlichen Intelligenz «ChatGPT» Schüler:innen potenziell dazu befähigt, konstruktiv mit Literatur umzugehen. Theoretisch ist anzunehmen, dass künstliche Intelligenz eine Synthese zwischen instruktiven, durch fachliche Impulse gelenkten und stark individualisierten, auch sprachlich schülerzentrierten Gesprächsformen über Literatur herstellen könnte. Teilergebnisse einer qualitativen Rezeptionsstudie, in der Oberstufenschülerinnen und -schüler zu Franz Kafkas «Vor dem Gesetz» mit dem Chatbot interagierten, können hier erste empirische Befunde liefern.

Schlüsselwörter

ChatGPT, Literarisches Verstehen, Lesekompetenz, Künstliche Intelligenz

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autor:in

Carolin Führer, Universität Tübingen, Deutsches Seminar, Wilhelmstr. 50, D-72074 Tübingen, carolin.fuehrer@uni-tuebingen.de

Daniel Nix, Ulrich-von-Hutten-Gymnasium, Im Kloster 1, D-36381 Schlüchtern, daniel.nix@uvhg.de

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Anschlusskommunikationen mit ChatGPT

Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen?

Carolin Führer und Daniel Nix

1. Einleitung

Anschlusskommunikationen zu literarischen Texten haben in jüngster Zeit in der literaturdidaktischen Forschung intensive Aufmerksamkeit erfahren. Das literarische Gespräch wurde dabei als eine «Sammelbezeichnung für neuere Ansätze des Gesprächs im Literaturunterricht, die sich vom fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch absetzen und kommunikationstheoretisch, rezeptionsästhetisch und hermeneutisch ausgerichtet sind» (Mayer, 2006, S. 457) etabliert. In einem engeren Verständnis beschreibt der Begriff einen «literarästhetische[n], verstehensorientierte[n] Ansatz des gesprächsförmigen Unterrichts» (ebd.). Die Konzeptionen des literarischen Gesprächs sind eng mit dem von Spinner ins Feld geführten literarischen Lernen verbunden, mit dem postuliert wird, dass es Lernprozesse gibt, «die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen [...] Texten beziehen» (Spinner, 2006, S. 6). Für Spinner stellt die subjektive Involviertheit ein zentrales Moment des literarischen Lernens dar, die für ein intensives literarisches Verstehen und Angesprochenensein von Bedeutung sei (ebd., S. 8). Beim fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch entstehe hingegen der Eindruck, die Schüler:innen hätten selbst die Problemzusammenhänge und Ergebnisse selbst entwickelt, was allerdings mehr «Schein als Wirklichkeit» (Spinner, 1992, S. 310) sei.

Im Rahmen des Literaturunterrichts nahm und nimmt diese Gesprächsform eine durchaus bedeutende Rolle ein, obwohl sie bereits in den 1960er-Jahren im Rahmen literaturwissenschaftlicher Theorien der Rezeptionsästhetik und des Dekonstruktivismus aufgrund der wenig demokratischen Gesprächsführung und der fehlenden Schülerorientierung kritisiert wurde (Hanner, 2021, S. 10f.). Eine Ausrichtung an den Leitfragen der Lehrperson, so kann mit Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner ein Teil der prominenten literaturdidaktischen Kritik zusammengefasst werden, sei nicht emanzipatorisch, sondern stärke die Abhängigkeit der Schüler:innen (Härle & Steinbrenner, 2004, S. 2). Kaspar Spinner wies jedoch selbst bereits früh darauf hin, dass die Lehrperson mit der fragend-entwickelnden Methode durchaus aufzeigen kann, wie Bezüge zwischen unterschiedlichen Textstellen und Textebenen deutend hergestellt werden könnten (Spinner, 2010, S. 204). Die Spannung zwischen diesen Positionen hat möglicherweise dazu geführt, dass inzwischen zwei unterschiedliche Gesprächstypen in der Forschung extrapoliert und in ihren Wirkungen untersucht werden: Einem stark lenkenden und kognitiv erkenntnisgenerierenden Typen (KOKIL) wird ein in der Tendenz auf die Lernenden ausgerichteter, kognitiv, subjektiv und emotional involvierender Typ (ÄSKIL) gegenübergestellt (Magirius et al., 2022, S. 6). Neben den Fragen der Wirkungen solcher extremen Gesprächsformen (Frederking et al., 2020) werden in der Forschung zur Anschlusskommunikation jüngst verstärkt die Verbindungen sprachlichen und literarischen Lernens (Lingnau & Preusser, 2023), Praktiken und Orientierungsrahmen in unterschiedlichen Lerngruppen und Gesprächsformaten (u.a. Heizmann, 2018, Mayer, 2017, Hanner, 2021) sowie Lernunterstützung im Literaturgespräch (Magirius et al., 2022) untersucht.

Wenn die Literaturdidaktik unter dem Vorzeichen der «Unabschliessbarkeit des Sinnbildungsprozesses» (Spinner, 2006, S. 12) also betont, dass das literarische Gespräch die zentrale Form der Auseinandersetzung mit literarischen Texten bleibe, so ist dennoch offen, wie dies vor dem Hintergrund unterschiedlicher Texterschliessungskompetenzen und einer Diversität literarischer Lesesozialisierungen erfolgen kann. Lenkend-kognitive Verfahren laufen nach wie vor Gefahr, v.a. diejenigen Schüler:innen zu fördern, die bereits mit dem diskursiven Sprechen über Literatur vertraut sind und ein basales Niveau des Textverstehens (ohne die Lehrkraft) erreichen. Ästhetisch involvierende literarische Gespräche im Sinne einer «Lernform» betonen zwar mehr das interaktive und soziale Element (Zabka, 2015, S. 177), haben aber den Nachteil, die Gegenstandsorientierung und damit eine grundlegende Sicherung von zentralen Bedeutungskernen zu vernachlässigen.

So unterschiedlich die literaturdidaktischen Untersuchungen zur unterrichtlichen Anschlusskommunikation über Literatur teilweise sein mögen, so überschneiden sie sich dennoch in der Gemeinsamkeit,

insbesondere die menschliche Kommunikation als wichtige Ressource der literarischen Texterschließung in den Blick zu nehmen. Anstatt auf eine kompetente Lehrkraft oder den Austausch mit Peers zu setzen, steht mit den Entwicklungen im Bereich Künstlicher Intelligenz die Frage im Raum, welche Formen transhumaner Kommunikation über Literatur im Unterricht sinnvoll etabliert werden könnten. Im vorliegenden Aufsatz wird daher zunächst erörtert, inwieweit die Interaktion mit der Künstlichen Intelligenz «ChatGPT» Schüler:innen potenziell dazu befähigt, konstruktiv mit Literatur umzugehen. Dazu werden Teilergebnisse einer qualitativen Rezeptionsstudie vorgestellt, bei der Oberstufenschülerinnen und -schüler zu einem etablierten Unterrichtsgegenstand, nämlich Franz Kafkas «Vor dem Gesetz», mit dem Chatbot interagierten.

2. Vorannahmen: Potenziale von ChatGPT zur Unterstützung des (literarischen) Lesens

Eine Synthese zwischen instruktiven, durch fachwissenschaftliche Impulse gelenkten und stärker schülerzentrierten, subjektiv involvierenden Gesprächsformen über Literatur kann ggf. ein computerbasiertes Vorgehen herstellen, in dessen Rahmen Künstliche Intelligenzen (KI), wie das derzeit viel diskutierte «ChatGPT», für literarische Anschlusskommunikationen eingesetzt werden.

ChatGPT ist ein sprachgenerierendes neuronales Netzwerk, das von der US-amerikanischen Firma «OpenAI» entwickelt wurde. Das KI-Modell basiert auf dem «Generative Pre-trained Transformer»-Ansatz (GPT) und wurde speziell für die Verarbeitung und Generierung natürlicher Sprache trainiert. Die Hauptfunktion dieses KI-Programms besteht darin, menschenähnliche Konversationen mit den User:innen zu führen. Es kann als Chatbot agieren und auf eine Vielzahl von Anfragen und Eingaben reagieren. Weiterhin kann das Modell Texte generieren, Übersetzungen durchführen, Fragen beantworten und Interaktionen ermöglichen, die den Eindruck erwecken, mit einem menschlichen Gesprächspartner zu kommunizieren. Die KI wurde durch maschinelles Lernen mit Big Data und Deep-Learning-Techniken trainiert. In vielen Domänen verfügt das Programm über «Weltwissen», mit dem es teilweise passgenau auf die Eingaben (Prompts) der Nutzer:innen reagieren kann.

Die Veröffentlichung von ChatGPT hat in der Öffentlichkeit grosse Diskussionen ausgelöst, die den gesellschaftlichen Stellenwert der KI und den angemessenen Umgang damit betreffen. Kritiker:innen warnen vor gesellschaftlichen Gefahren (z.B. Hofstetter, 2014; Schlieter, 2015) sowie ethischen Problemen (z.B. Müller, 2021; Nida-Rümelin & Weidenfeld, 2018); sie weisen darauf hin, dass die KI noch zahlreiche inhaltliche Fehler macht (Cap, 2023) und teilweise soziale Vorurteile und Stereotype reproduziert (Bleher & Braun, 2023). Für die Schule wird befürchtet, dass Schüler:innen Textformate in den verschiedenen Fächern (Hausaufgaben, Prüfungstexte, Ausarbeitungen, Hausarbeiten, Referate, Klausuren) von ChatGPT ohne Eigenbeteiligung anfertigen lassen, und dass dies nicht nachgewiesen werden kann, da vom Programm jeweils individuelle Texte generiert werden, die sich (anders als bei Internetquellen) nicht mehr zurückverfolgen lassen. Weiterhin wird befürchtet, dass die Lernenden Schreib- und Lesekompetenzen, die sie an die KI delegieren, sukzessive «verlernen», da sie von ihnen selbst nicht mehr in Übungssituationen trainiert und zu unterschiedlichen Anlässen eingesetzt werden müssen (Cap, 2023). Dieses Argument ist bereits aus der Kritik des digitalen Lesens bekannt, wenn postuliert wird, dass das vertiefte analoge Lesen («deep reading») im Digitalen durch eine oberflächlich-überfliegende Lesehaltung ersetzt werde (zur Diskussion: Führer & Nix, 2023).

Weniger öffentlichkeitswirksam wurden bislang die Potenziale erörtert, die ChatGPT für den Unterricht durchaus auch eröffnet (Kasneci et al., 2023, Siemons, 2023). Für den Lese- und Literaturunterricht stellt sich beispielsweise aus didaktischer Perspektive die Frage, welchen Beitrag die KI für das (literarische) Textverständnis der Lernenden¹ leisten kann. Denn auch in dieser Domäne kann der Chatbot als

¹ Schülerinnen und Schüler können das Programm derzeit aufgrund der ungeklärten datenschutzrechtlichen Lage (vgl. Thiede, 2023) noch nicht im regulären Unterricht nutzen. Für die Erstellung eines Accounts muss eine E-Mailadresse und eine Mobilfunknummer hinterlegt werden; die Datenverarbeitung findet auf amerikanischen Servern statt. In den Nutzungsbedingungen wird für die Erstellung ein Mindestalter von 18 Jahren vorausgesetzt; Jugendliche über 13 Jahre dürfen das Programm offiziell mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten nutzen. Handreichungen für die Schule empfehlen zwar, das Programm und dessen Verwendung im Unterricht zu thematisieren, die Anwendung aber ausschließlich über die Lehreraccounts zu

Gesprächspartner fungieren und Anschlusskommunikationen vor, während und nach der Lektüre initiieren und begleiten. An anderer Stelle (vgl. Nix & Führer, 2023 i. E.) haben wir bereits dargestellt, dass das Programm auf allen Ebenen des kognitiven Lesevorgangs (Rosebrock & Nix, 2020) im Interaktionsprozess Unterstützungspotenzial bietet, wie sich am Beispiel von Franz Kafkas Text «Vor dem Gesetz», der auch im Rahmen der unten beschriebenen Studie eingesetzt wurde, theoretisch zeigen lässt².



Ich lese gerade den Text "Vor dem Gesetz" von Franz Kafka und würde gerne mit dir Fragen dazu klären.



Natürlich, gerne stehe ich Ihnen zur Verfügung, um Ihre Fragen zum Text "Vor dem Gesetz" von Franz Kafka zu klären. Bitte stellen Sie Ihre Fragen, und ich werde mein Bestes tun, um sie zu beantworten und Ihnen weiterzuhelfen.



Mit Blick auf die basalen Leseprozesse kann das Programm Wort- und Satzerläuterungen allgemeiner Art und auf den Kontext der Geschichte bezogen liefern, um Satzbedeutungen zu klären und lokale Kohärenz herstellen, wie die folgenden Beispiele demonstrieren.



Der Türhüter gibt dem Mann einen "Schemel". Kannst du mir nur dieses Wort erklären?



In der Geschichte "Vor dem Gesetz" von Franz Kafka gibt der Türhüter dem Mann einen "Schemel". Ein Schemel ist ein niedriger Hocker oder Sitz, der normalerweise keine Rückenlehne hat. Er dient dazu, dass man sich darauf setzen kann, um etwas höher gelegenes zu erreichen oder um bequemer zu sitzen.





Was bedeutet der Begriff "tatarischer Bart" auf der Wortebene?



Auf der reinen Wortebene bezieht sich der Begriff "tatarischer Bart" einfach auf den Bartstil, der bei den Tataren, einem turksprachigen Volk, üblich ist. Es beschreibt einen bestimmten Bart, der lang und fließend ist, ähnlich wie der Bart, den man bei einigen tatarischen Männern sehen könnte.

Die Verwendung des Ausdrucks "tatarischer Bart" in Kafkas Text "Vor dem Gesetz" dient wahrscheinlich dazu, dem Türhüter ein bestimmtes Erscheinungsbild zu geben und seine Herkunft oder ethnische Zugehörigkeit anzudeuten. Kafka wählt diese spezifische Beschreibung möglicherweise, um dem Türhüter eine exotische oder fremdartige Note zu verleihen und den Leser in eine mysteriöse Atmosphäre einzuführen.



Auf der Ebene der globalen Kohärenz kann ChatGPT beispielsweise Textstellen in ihrer Bedeutung für die gesamte Erzählung erläutern oder eine Zusammenfassung der Geschichte anfertigen. Entsprechend der Spezifika der literarischen Bedeutungskonstitution können dabei auch symbolische, metaphorische, rhetorische usw. Bezüge vom Programm einbezogen werden (Rosebrock & Nix, 2020, S. 135-142).

demonstrieren (vgl. z.B. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2023) – eine unbefriedigende Schieflage.

² Die folgenden Beispiele sind Auszüge aus einer Anschlusskommunikation, die wir mit dem Bot führten.

DA

Warum wird im Kafkas "Vor dem Gesetz" so oft etwas wiederholt? Bitte nenne zwei Gründe!



Im Text "Vor dem Gesetz" von Franz Kafka werden wiederholte Elemente aus verschiedenen Gründen verwendet. Hier sind zwei Gründe dafür:



1. Betonung und Verstärkung von Motiven: Durch die wiederholte Verwendung bestimmter Wörter, Ausdrücke oder Szenen werden diese Motive oder Themen verstärkt und betont. Im Fall von "Vor dem Gesetz" wird zum Beispiel der Ausdruck "Vor dem Gesetz" wiederholt, um die zentrale Bedeutung des Gesetzes und des Zugangs dazu hervorzuheben. Die Wiederholung verstärkt das Gefühl der Unnahbarkeit des Gesetzes und der Barrieren, die den Mann daran hindern, einzutreten. Durch die Wiederholung wird diese Thematik in den Vordergrund gerückt und ihre Bedeutung für die Geschichte und ihre Interpretation betont.
2. Erzeugung von Stimmung und Atmosphäre: Die wiederholten Elemente im Text können auch dazu dienen, eine bestimmte Stimmung oder Atmosphäre zu erzeugen. Im Fall von "Vor dem Gesetz" verstärken die wiederholten Szenen des Wartens und der Interaktion mit dem Türhüter das Gefühl der Frustration, Vergeblichkeit und Hoffnungslosigkeit. Die Wiederholung verstärkt den Eindruck von Stagnation und Stillstand, da sich die Handlung scheinbar immer wieder wiederholt, ohne dass es zu einer Lösung oder einem Fortschritt kommt. Diese wiederholten Elemente tragen zur beklemmenden Atmosphäre der Geschichte bei und verstärken die Gefühle, die der Leser beim Lesen empfindet.

DA

Schreibe bitte eine Inhaltsangabe der Geschichte!



Die Geschichte "Vor dem Gesetz" von Franz Kafka handelt von einem Mann, der vor einem Tor steht, das zum Gesetz führt. Der Mann ist bestrebt, Eintritt zu erhalten und stellt dem Türhüter wiederholt seine Bitte vor. Der Türhüter lehnt jedoch immer wieder ab und sagt, dass er ihn momentan nicht einlassen könne. Der Mann akzeptiert dies und wartet geduldig vor dem Tor.



Im Laufe der Zeit vergeht das Leben des Mannes, und er verbringt viele Jahre mit dem Warten. Er versucht verschiedene Taktiken, um den Türhüter zu überzeugen, ihn einzulassen, aber all seine Bemühungen scheitern. Selbst in seinen letzten Momenten des Lebens, als seine Kräfte schwinden, blickt er noch einmal auf den Türhüter und fragt, warum niemand außer ihm um Einlass gebeten hat. Der Türhüter antwortet, dass dieser Eingang nur für den Mann bestimmt war und nun geschlossen wird.

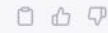
Mit Blick auf Superstrukturen kann der Bot verschiedene plausible Angaben, die z.B. die Textsorte von Kafkas Erzählung betreffen, anführen und begründen.



Um welche Textform handelt es sich bei Kafkas "Vor dem Gesetz"?



Kafkas "Vor dem Gesetz" ist eine literarische Parabel. Eine Parabel ist eine kurze Erzählung, die oft eine moralische oder philosophische Lehre vermittelt. Sie verwendet symbolische Elemente und Metaphern, um abstrakte Ideen darzustellen und den Leser zum Nachdenken anzuregen. In "Vor dem Gesetz" wird die Geschichte des Mannes vor dem Tor als Metapher für den Zugang zum Gesetz und die existenzielle Erfahrung des Wartens und der Hoffnungslosigkeit genutzt. Die Parabelform ermöglicht es Kafka, komplexe Themen auf symbolische Weise zu präsentieren und eine tiefergehende Bedeutung zu vermitteln.



Die Ebene der Darstellungsstrategien führt in die Deutung von Kafkas Erzählung, die bekanntlich zu den meistinterpretierten Texten der deutschen Literatur zählt. Der Chatbot ist hier in der Lage, verschiedene Deutungsansätze des Textes anzuführen und in ihrer Pluralität und Heterogenität darzustellen, die auch in der Sekundärliteratur diskutiert werden (Engel, 2010; Schmidt, 2007).



Wie kann man die Parabel insgesamt interpretieren? Führe bitte in Kurzform zwei Beispiele für Interpretationsansätze an!



Selbstverständlich! Hier sind zwei kurze Beispiele für Interpretationsansätze der Parabel "Vor dem Gesetz":



1. Die Illusion des Zugangs zur Wahrheit: Die Geschichte kann als eine metaphorische Darstellung der menschlichen Suche nach Wahrheit und Erkenntnis interpretiert werden. Das Tor, das den Mann vom Gesetz trennt, symbolisiert dabei die unerreichbare Wahrheit oder Erkenntnis, nach der er strebt. Die wiederholte Ablehnung des Mannes verdeutlicht die Illusion des Zugangs zur absoluten Wahrheit und die Unmöglichkeit, sie zu erreichen. Diese Interpretation regt zur Reflexion über die Natur von Wahrheit und Erkenntnis an und stellt Fragen nach unserer Fähigkeit, die Realität objektiv zu erfassen.
2. Die Konditionierung durch gesellschaftliche Normen: Eine andere Interpretation besteht darin, die Geschichte als eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Erwartungen zu betrachten. Der Mann, der vor dem Tor wartet, repräsentiert dabei den Menschen, der sich den Regeln und Vorschriften der Gesellschaft unterwirft und auf Belohnung oder Anerkennung hofft. Die vergeblichen Bemühungen des Mannes zeigen die Frustration und Enttäuschung, die mit der Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen verbunden sein können. Diese Interpretation regt zur Reflexion über die Auswirkungen von sozialen Normen auf unser Verhalten und unsere Identität an.

DA

»Hier konnte niemand sonst Einlaß erhalten, denn dieser Eingang war nur für dich bestimmt. Ich gehe jetzt und schließe ihn.«



Dieser Satz des Türhüters kann auf verschiedene Weisen interpretiert werden. Eine Möglichkeit ist, dass der Eingang zum Gesetz nur für den Mann vom Lande bestimmt war und er somit eine einzigartige Chance hatte, Eintritt zu erlangen. Dies könnte bedeuten, dass jeder Mensch eine einzigartige Chance hat, sein eigenes Schicksal zu bestimmen und dass es wichtig ist, diese Chance zu erkennen und zu nutzen.



Eine andere Interpretation wäre, dass der Mann vom Lande am Ende seines Lebens erkennt, dass er all die Zeit auf die Tür des Gesetzes gewartet hat, die nur für ihn bestimmt war, und dass er sich nun eingestehen muss, dass es vielleicht besser gewesen wäre, andere Wege zu wählen und andere Türen zu öffnen.

In beiden Interpretationen bleibt der Eindruck, dass der Mann vom Lande erst am Ende seines Lebens die Wahrheit erkennt und dass es für ihn zu spät ist, seine Entscheidungen zu ändern.

DA

Ist der Text eindeutig zu interpretieren?



Nein, der Text "Vor dem Gesetz" von Franz Kafka lässt sich nicht eindeutig interpretieren. Kafka ist bekannt für seine vielschichtigen und mehrdeutigen Werke, und "Vor dem Gesetz" bildet da keine Ausnahme. Die Parabel bietet Raum für verschiedene Interpretationen und kann je nach persönlichem Hintergrund, Erfahrungen und Perspektiven unterschiedlich verstanden werden. Kafka selbst hat seine Werke oft bewusst vage und offen gehalten, um den Lesern Raum für eigene Interpretationen zu geben. Daher können verschiedene Leser unterschiedliche Bedeutungen und Botschaften aus dem Text herauslesen. Es ist gerade diese Mehrdeutigkeit, die den Reiz und die Faszination von Kafkas Werken ausmacht.



DA

Wie würde eine politische Deutung der Geschichte lauten? Bitte eine kurze Antwort!



Eine politische Deutung der Geschichte könnte darauf abzielen, die Parabel "Vor dem Gesetz" als eine Metapher für politische Unterdrückung, Ungerechtigkeit oder den Mangel an Chancengleichheit zu interpretieren. Das Tor, das den Mann vom Gesetz trennt, könnte auf institutionelle Barrieren oder Hindernisse in politischen Systemen hinweisen. Die wiederholte Ablehnung des Mannes könnte auf die Erfahrungen von Menschen verweisen, die aufgrund von Machtstrukturen oder Diskriminierung vom politischen Prozess oder von Gleichberechtigung ausgeschlossen werden. Die Geschichte könnte eine Kritik an Ungerechtigkeit, Bürokratie und den Missständen politischer Systeme sein.



Neben kognitiven Prozessebene wird durch die Chatinteraktion vor allem die soziale Ebene von Lesekompetenz stark angesteuert. KI-Programme wie ChatGPT bieten für Lernende mithin Möglichkeiten für lektürebezogene Anschlusskommunikationen, deren Stellenwert in der Lesesozialisationsforschung hoch gewichtet wird (Groeben, 2004), die jedoch im realen Miteinander immer seltener realisiert werden können, da die Bedeutsamkeit literarischer Kommunikation in der Familie (Muratovic, 2018) und Peers (Philipp, 2018) mit

zunehmendem Alter, mit Blick auf die sich ausdifferenzierende Medienpraxis und den Veränderungen gesellschaftlich-lesekultureller Praktiken tendenziell abnimmt bzw. sich in hochspezialisierte «Leserschaften» (Bassler, 2022) verlagert. Im Deutschunterricht selbst wird der Lektürevorgang mit den aufsteigenden Jahrgangsstufen immer seltener unmittelbar auf der Prozessebene hergestellt. Stattdessen werden globale Bedeutungen und Interpretationen im Unterrichtsgespräch bzw. durch Aufgaben verhandelt, ohne dass sichergestellt werden kann, ob alle Schülerinnen und Schüler tatsächlich lokale und globale Kohärenzen im subjektiven Lektüreprozess herstellen, reflektieren und ein individuelles mentales Textmodell prozessieren konnten (Nix & Führer, 2023 i. E.).

Der Einsatz der KI im Lese- und Literaturunterricht bietet daher die historische 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. Daher liegt das Potenzial der KI darin, die einleitend skizzierten verschiedenen Ausrichtungen literarischer Gespräche zu integrieren: Stärker kognitivenlenkende Elemente werden realisiert, wenn Jugendliche mit dem Chatbot auf der Wort- Satz-, lokalen und globalen Textebene interagieren, Nachfragen zu Textstellen äussern, Deutungshypothesen diskutieren und eigene Sichtweise auf den Text zur Disposition stellen. Durch die Übung mit der KI könnten implizit auch literaturspezifische Wissensstrukturen bzw. ein implizites Strategiewissen aufgebaut werden, da die Lernenden den Bot als Modellleser wahrnehmen und dessen Vorgehen bei weiteren Texten imitieren können. Ausserdem können sie Welt- und Metawissen, über das sie in der Lektüresituation nicht verfügen, in der Lektüresituation vom Programm erfragen. Die Stärke des Programms liegt hierbei darin, Sachinformationen kontextuell einzubinden und passgenau auf die Fragesituation bzw. den jeweiligen Kontext zuzuschneiden.

Da aber die Impulse nicht von der Lehrperson ausgehen, die vorab gesteckte Unterrichtsziele durch die Gesprächsführung erreichen will, kann in der Chatbot-Interaktion auch der stärker subjektiv und emotional involvierende Typ literarischer Gespräche potenziell realisiert werden. Denn die Lernenden wählen ja für ihre Prompts diejenigen Textelemente aus, die ihnen subjektiv als bedeutsam erscheinen, so dass ein Kommunikationsverlauf hergestellt wird, der sich «bottom up» an den Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert und ausrichtet. Eine solche Synthese zwischen kognitivenlenkender Gesprächsführung und der emotional-subjektiven Orientierung ist in der menschlichen Kommunikation im Rahmen literarischer Gespräche nur schwer herzustellen.

Zu erwarten ist daher, dass sich dieses Unterstützungspotenzial auf der kognitiven und sozialen Ebene auch positiv auf die Subjektebene von Lesekompetenz auswirken kann. Da sich Schülerinnen und Schüler in der begleiteten Lektüresituation als selbstwirksam erleben (sie erschliessen sich mit Hilfe des Bots eigenständig einen widerspenstigen Text), könnte sich das Leseselbstkonzept der Jugendlichen stabilisieren und deren Motivation steigen, auch komplexere Texte zu lesen.

Überhaupt bietet der Einsatz von KI auf der Subjektebene Potenzial für die viel beschworene, aber in der Praxis oft nur selten realisierte Binnendifferenzierung. Zeitgleich im Unterricht oder allein zu Hause können gute und schlechtere Leserinnen und Leser auf ihrem Lesekompetenzniveau agieren. Die schwächer Lesenden erhalten kleinschrittige Unterstützung bei der Herstellung der globalen Kohärenz, auch wenn keine Lehrperson oder ein Elternteil die Lektüresituation begleitet; lesekompetentere Lernende können durch die Chatbot-Interaktion beispielsweise Interpretationsansätze diskutieren, weiterführende Hinweise zu den Texten und Autoren erhalten und Empfehlungen der KI für weitere Lektüren nachgehen (Nix & Führer, 2024 i.E.).

3. Empirisch-qualitative Untersuchung: Interaktionen von Schülerinnen und Schülern mit ChatGPT zu Kafkas «Vor dem Gesetz»

Die angeführten Potenziale von ChatGPT auf den verschiedenen Ebenen von Lesekompetenz bleiben letztlich spekulativ, wenn sie nicht in empirischen Untersuchungen überprüft werden. Um erste empirische Erkenntnisse in diesem neuen Forschungsfeld zu sammeln, wurde eine Studie mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die Grundkurse im Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe besuchen. Die Teilnahme

erfolgte aufgrund der derzeit noch ungeklärten Datenschutzlage nicht im Klassenverband und dem Unterrichtskontext, sondern nach freiwilliger Anmeldung. Dazu haben sich 17 volljährige Schülerinnen und Schüler (6 männlich; 11 weiblich) bereiterklärt. Den Aufbau der Untersuchung haben wir bereits an anderer Stelle dargestellt (vgl. Nix & Führer, 2024, i.E.). Um den Zusammenhang für diese Publikation herzustellen, führen wir die entsprechenden Textstellen hier erneut an.

3.1 Untersuchungsaufbau

In der Gesamtuntersuchung sollten folgende Fragestellungen geklärt werden:

Datensatz	Teilerhebung	Teilfragestellungen
A	Prompts der Schülerinnen und Schüler	• A1: Welche Prompts verfassen die Teilnehmer:innen? ○ A1.1: Auf welchen Ebenen des literarischen Lesens nutzen sie das angesprochene Unterstützungspotenzial der KI? ○ A1.2: Wird die KI dazu genutzt, Nichtverstandenes zu klären oder um Deutungshypothesen zu elaborieren? • A2: In welchem Verhältnis stehen die Prompts zu den textseitigen Foregroundings des eingesetzten Textes? • A3: Findet eine Interaktion mit der KI statt? • A4: Lassen sich in den Eingaben der Lernenden Anzeichen für literarische Lesehaltungen erkennen?
B	Antworten der KI	• B1: Passen die Antworten der KI operativ zu den Prompts der Schüler:innen? • B2: Passen die Antworten der KI inhaltlich zu den Prompts der Schüler:innen?
C	Texte der Schülerinnen und Schüler	• C1: Literarische Sinnkonstitution: Welche Deutungen werden mit Blick auf die Antworten der KI vorgenommen? • C2: Sprachliche Kompetenz: Wie werden die Antworten der KI in die eigenen Texte sprachlich integriert? • C3: Inwiefern wird die Polyvalenz des Textes erkannt und thematisiert?
D	KI-Reflexion der Schülerinnen und Schüler	• D1: Wie beurteilen die Schüler:innen ihre Nutzung der KI? • D2: Welche Konsequenzen leiten sie daraus ab?

Tab. 1: Fragestellungen der Gesamterhebung

In der Erhebungssituation wurde Kafkas Text «Vor dem Gesetz» als Papierversion mit folgendem Instruktionstext ausgeteilt:

Betrachte das Programm ChatGPT als Gesprächspartner, mit dem du Rückfragen zum Text klären sowie Meinungen zum Text diskutieren kannst. 1. Lies den Text und unterhalte dich mit dem Programm vor, während oder nach der Lektüre. Versuche auf diese Weise ein Gesamtverständnis des Textes zu entwickeln. 2. Schreibe einen Text: Wie verstehst du die Geschichte? Was bedeutet sie für dich persönlich? 3. Beurteile abschliessend: Inwiefern war ChatGPT hilfreich für dich, um den Text zu erschliessen?

Während des Lektüre- und Bearbeitungszeitraums war der ChatGPT-Account der Schüler:innen geöffnet und das Programm konnte in der Bearbeitungszeit (90 Minuten) frei genutzt werden. Am Ende kopierten sie den Chatverlauf in eine Textdatei und schickten diese an einen vorab von der Gruppe bestimmten Administrator, der die Texte anonymisierte und mit erfundenen Namen versah. Die anonymisierte Gesamtdatei wurde an die Versuchsleitenden zur Auswertung übermittelt. Die gesammelten 17 Datensätze wurden in MAXQDA eingepflegt und einer mehrschrittigen Qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Heins, 2016). Da sich die Analyse der Schüler:innentexte im Umgang mit KI- Antworten und den literarischen Text nicht auf manifeste Inhalte beschränken lässt, sondern auf komplexe Weise mit latenten Inhalten (u.a. der Interpretation des Textes) stets verwoben ist, erscheint eine qualitative Vorgehen hier zunächst präzise und

orientierend. Auch kann insbesondere über die ausführlichere Darstellung der erhobenen Chats und Lerner:innentexte die Vielfalt und Ambiguität der Daten gewürdigt sowie ein authentischer Eindruck vom Umgang der Lernenden mit ChatGPT vermittelt werden.

3.2 Textgrundlage

Als Textgrundlage wurde die bereits oben angeführte Erzählung «Vor dem Gesetz» ausgewählt (Kafka, 2002), die Franz Kafka 1915 als gesonderte Erzählung veröffentlichte (Engel, 2010). Die Geschichte ist in verschiedener Hinsicht für die Zwecke der Studie geeignet (vgl. zu dieser Analyse auch Nix & Führer, 2023 i. E.). Einerseits handelt es sich um einen kanonischen Text des Literaturunterrichts der Oberstufe. Andererseits macht der Text eine evaluative ästhetischen Rezeption (Magirius & Führer 2023) notwendig, mittels derer sich Interaktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler mit dem Bot besonders gut beobachten lassen. Der Text enthält viele Textstellen, «die durch hohe Dichte und Kohäsion besondere Aufmerksamkeit und Interpretationsbemühungen seitens der Leser:innen auf sich ziehen» (van Holt & Groeben, 2005, S. 318) und eine Irritation und Verfremdung («defamiliarization») beim Lesenden bewirken. Rosebrock (2019) spricht von «Stützpunkten», also textseitig sprachlichen Elementen, «die nicht schemakonform top-down verarbeitet werden können und sich so leserseitig in den ‚Foreground‘ der Aufmerksamkeit schieben, dabei die automatisierten Komponenten des Verstehens ausser Kraft setzen und den Lesefluss so unterbrechen» (ebd., S. 36). An solchen «Unbestimmtheitsstellen» (ebd., S. 38) wird die Abweichung vom gewohnten Sprach- und Weltwissen, das Unerwartete und Verblüffende besonders deutlich vom Rezipient registriert, – jedenfalls dann, wenn diese(r) eine literarische Lesehaltung einnehmen kann und über die Präferenzregelsysteme (vgl. Jesch 2015) sowie literarische Kompetenzen verfügt, um phonologische, graphologische, morphologische, lexikalische, syntaktische, semantische und pragmatische Foregroundings wahrzunehmen (vgl. zusammenfassend: van Peer et al., 2021). Im ausgewählten Text führen Foregroundings zu der für Kafka typischen Hermetik und Bedeutungs Offenheit, wie wir an anderer Stelle bereits anhand von drei Beispielen gezeigt haben (Nix & Führer, 2024, i.E.):

- Bereits der erste Satz («Vor dem Gesetz steht ein Türhüter» (Kafka, 2002, S. 267) realisiert ein syntaktisch-semantisches Foregrounding, da die Präposition «vor» zu dem folgenden «Gesetz» inkongruent ist (passend wäre «Gerichtsgebäude»), wodurch letzteres in den Aufmerksamkeitsvordergrund tritt. Ein weiteres semantisches Foregrounding lenkt den Fokus auf den «Türhüter», da kognitive Alltagsschemata («Türsteher»; «Sicherheitsdienst») im Satzkontext nicht anwendbar sind und eine nachvollziehbare Verbindung mit dem «Gesetz» innertextuell nicht hergestellt wird. Der Rezipient wird somit bereits im ersten Satz irritiert und muss sich in der weiteren Lektüre mit den Fragen beschäftigen, was das «Gesetz» ist und welche Funktion dem «Türhüter» in diesem Kontext einnimmt.
- Auch die Einführung des Mannes erfolgt im zweiten Satz («Zu diesem Türhüter kommt ein Mann vom Lande und bittet um Eintritt in das Gesetz»; ebd.) über Foregroundings: Durch die Gruppierung «Mann vom Lande» wird eine Bedeutungsfestlegung suggeriert, die allerdings nicht eingelöst wird: Wer soll das sein, der «Mann vom Lande»? Von welchem «Lande»? Das Demonstrativpronomen «diesem» stellt ein syntaktisches Foregrounding dar, da im ersten Satz nur von einem Türhüter die Rede ist. Überhaupt: Der Mann will ja eigentlich zum Gesetz, nicht zum Türhüter, von dessen Existenz er ja bislang nichts wusste (semantisches Foregrounding).
- Neben zahlreichen semantischen Foregroundings, die gewichtige Fragen bei der Lektüre aufwerfen (Was ist das Gesetz? Welche Rolle spielt der Türhüter? Wer ist der Mann vom Lande und warum will er Eintritt in das Gesetz erlangen? Warum wird ihm dieser verwehrt? Warum wartet der Mann sein ganzes Leben lang vor der Tür? Wie ist das Ende der Erzählung zu verstehen? Wie ist der Text insgesamt zu deuten?) wird die Ästhetik des Textes auch durch syntaktisch-lexikalische Foregroundings sprachlich konstituiert, indem kontextuell widersprüchliche Begriffe miteinander kombiniert und ohne weitere Erklärungen innertextuell normalisiert werden (z.B. «Eintritt in das Gesetz»; «Tor zum Gesetz»; «Erlaubnis zum Eintritt»). Weiterhin werden viele sprachliche Bilder im Text eingesetzt (z.B. «Von Saal zu Saal stehn aber Türhüter, einer mächtiger als der andere») und auch die erzählte Zeit wird syntaktisch (Satzbau) und semantisch (anachronistisch) auffällig ausgeschmückt («Dort sitzt er Jahre und Tage»). In den bedeutsamen beiden letzten Sätzen der Geschichte ist plötzlich von einem «Eingang» die Rede (der geschlossen wird), obwohl zuvor immer nur von «Tür» und «Tor» berichtet wurde.

Die Unbestimmtheit der Geschichte wird nochmals gesteigert, da sie formal betrachtet mit der Textsorte der Parabel spielt, also symbolisch-metaphorische Verweise auf aussertextuelle Sachverhalte suggeriert, eine entsprechende Sinnzuweisung aber textimmanent immer wieder negiert (Zymner, 2010). Durch die zahlreichen textuellen Foregroundings lässt sich in der Untersuchung gut beobachten, inwiefern die Schüler:innen mit dem Bot diesbezüglich interagieren und welche Antworten der KI sie kommunikativ in eigenen Texten verarbeiten.

3.3 Kategoriensystem

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird eine Teilauswertung der erhobenen Gesamtdaten vorgestellt, die in der oben abgebildeten Übersicht den Datensatz C betreffen; die Auswertung von Datensatz A erfolgte bereits (vgl. Nix & Führer 2024, i.E.). In der bereits durchgeführten Teiluntersuchung A wurde deutlich, dass die Antworten der KI die Lernenden nicht auf textuelle Nebenschauplätze oder neue Themenfelder führten (vgl. ebd.), wie es beim digitalen Lesen im Internet oft zu beobachten ist, wenn sich Leser:innen im Linkdschub der Hypertextualität verlieren und zum ursprünglichen Textzusammenhang nicht mehr zurückfinden (vgl. Lobin 2014: 101 ff.). In der Auswertung der Teilauswertung A zeigte sich des Weiteren, dass in 82 Prompts (43,39 %) solche Textstellen angesprochen werden, die den Lernenden als bedeutsam erscheinen und bei denen sie sich Hilfestellung oder Anregungen von der KI einholen. In 28 Prompts (14,81 %) wurden von den jungen Erwachsenen Hypothesen zu für sie auffälligen Textstellen formuliert und ChatGPT zur Diskussion gestellt (Nix & Führer, 2024, i.E.). Die Aufbereitung der Teilauswertung von B und D sowie C2 (vgl. Tab.1) erfolgt in gesonderten Publikationen und ist für diesen Beitrag nicht zentral. Hier steht nun die Teilerhebung C im Fokus, um erste Antworten auf die Teilfragestellungen C1 und C3 zu erhalten. Untersucht wurden dazu die Texte der Lernenden, die nach der Interaktion mit ChatGPT entstanden sind. Nach einigen Versuchen konnte ein Kategoriensystem etabliert werden, mit dem Elemente in Texten der Lernenden wie folgt codiert werden konnten:

Code	Codierregel
Sinn eig	Propositionale Gehalte in den SuS- Texten unterscheiden sich von KI- Antworten. Die Deutungen verfolgen grundlegend andere Ansätze als die Antworten des Bots.
Sinn ident	Propositionale Gehalte in KI-Antworten und in SuS-Text sind identisch. Es sind keine tiefgreifenden eigenen Ideen oder Weiterentwicklungen der Bot-Deutungsansätze erkennbar.
Sinn erg	SuS- Text nimmt Antworten des Bots auf, ergänzt sie jedoch bzw. führt diese weiter.
Poly impl	Polyvalenz wird implizit aufgegriffen.
POLY expl	Polyvalenz wird explizit thematisiert.
POLY neg	Polyvalenz wird nicht thematisiert oder in Text wird sogar eine «richtige» Interpretation hergestellt.

Tab. 2: (Sub-)Kategoriensystem – Teilauswertung C1 und C3

SINN

SINN beschreibt als Oberkategorie die ersten literarischen Sinnzuweisungen die von den jungen Erwachsenen in den eigenen Texten ersichtlich werden und ihr Verhältnis zu den KI-Antworten. Die drei Subkategorien SINN eig, erg, ident konnten eindeutig definiert und codiert werden. Die Gemeinsamkeit der drei Subkategorien besteht zunächst darin, dass in den Texten der Lernenden Deutungsaktivitäten zu beobachten sind, die sich nach der Interaktion mit dem Bot ergeben. Mit Bezug auf die Auswertung stellte die Überprüfung dessen eine Herausforderung dar, weil die Antworten des Bots sich stark voneinander unterscheiden und deshalb präzise zu prüfen war, inwiefern die Aussagen der Lernenden sich tatsächlich (nicht) mit den Deutungsangeboten des Bots im Einzelfall der vorherigen Interaktion überschneiden.

SINN eigen beschreibt Schüler:innentexte, in denen mit (oder trotz) der KI eigenständige Deutungen entwickelt werden, d.h., dass propositionale Gehalte von der KI in der konkreten Interaktion mit dem betreffenden Schüler/in vorher nicht erwähnt wurden. Einige interessante Aussagen möchten wir an dieser Stelle entsprechend würdigen:

«Kafka selbst wurden wegen seines kulturellen und religiösen Hintergrundes der Zugang zu seinen Rechten erschwert, deswegen sehe ich die Erzählung als Kritik an dem noch immer herrschenden Schichtendenken in Bezug auf die Beziehung zwischen dem normalen Bürger und dem für ihn unzugänglichen Bürokratiesystems.» (Fall 17, Pos. 817)

«Die Flöhe, die der Mann zur Hilfe ruft, stehen für mich für die kleinen unbedeutenden Dinge, die der Mensch versucht, um sein Ziel zu erreichen, statt sich einfach der grossen Herausforderung anzunehmen, um am Ende zu behaupten, dass man es versucht habe, obwohl dies nie wirklich der Fall war.» (Fall 7, Pos. 345)

«Des Weiteren soll das bedeuten, dass gerade aus diesem Grund, dass es nicht jedem möglich ist das hoch ersehnte Gesetz zu erreichen, der Mensch davon abgesehen [sic!] soll und sich diese Rechte auf einem anderen Weg erkämpfen soll. In dem Fall spielt Kafka hier auf das noch nicht vorhandene Frauenwahlrecht an, welches nun immer mehr Befürworter erhält, gerade im Bezug auf die Leistung, die die Frauen in den kommenden Jahren an der Heimatfront leisten werden.» (Fall 2, Pos. 93)

«Daran angeschlossen lässt sich durchaus ein Problem formulieren, das das Gesetz und vielleicht ja auch die damit verbundene Gerechtigkeit als ein gewisses Luxusgut erscheinen lässt.» (Fall 8, Pos. 410)

Sinn ident hingegen beschreibt als Extrempol zu Sinn eigen, dass seitens der Schüler:innen keine eigenen propositionalen Gehalte oder Weiterführungen zu den KI- Antworten vorkommen, sondern diese lediglich reproduziert werden. Aus Gründen der Transparenz stellen wir hier nun Bot-Passagen vergleichend den Texten der Lernenden gegenüber:

Eine mögliche Interpretation ist, dass das Gesetz, das der Mann sucht, tatsächlich nicht existiert oder unerreichbar ist. Es könnte sich auch um ein Symbol für einen höheren Zweck oder den Sinn des Lebens handeln, die für den Menschen unerreichbar bleibt.

Eine andere mögliche Interpretation ist, dass der Mann aufgrund seiner eigenen inneren Unsicherheit und Schwäche den Zugang zum Gesetz nicht bekommt. Der Türhüter könnte symbolisch für eine innere Hürde oder eine Selbstsabotage stehen, die den Mann daran hindert, das zu erreichen, was er wirklich will» (Chatbot_Kafka_Datensatz C, Pos. 619-625)

gegenüber der Schülerin

In meinem Verständnis zeigt die Geschichte eine Metapher zur menschlichen Suche nach dem Sinn bzw. dem Zweck des Lebens auf. Der Mann steht in diesem Zusammenhang als ein Symbol für den suchenden Menschen dar. Während der Türhüter das Symbol des Hindernisses bzw. der Rationalität verkörpert. Damit möchte die Geschichte darüber aufklären, dass die Suche nach dem Sinn bzw. Zweck des Lebens vergeblich ist. (Fall 13, Pos. 644)

Auffallend ist hier, dass die Schülerin betont, dass es ihr Verständnis des Textes ist, obwohl sie sich sogar sprachlich auf den Bot bezieht. Möglicherweise verortet sie es aber als «eigenes Verständnis», dass sie den zweiten Teil der Bot-Antwort nicht wiedergibt.

Ein anderes Beispiel für Sinn ident, anhand dessen deutlich werden kann, dass es bei dem Code nicht um eine sprachliche Übernahme geht (diese wird gesondert mit linguistischer Expertise ausgewertet):

In der Erzählung von Kafka scheint das Gesetz unerreichbar zu sein, da der Mann vor dem Tor niemals Einlass erhält. Dies könnte bedeuten, dass das Gesetz nicht unbedingt das höchste Ziel im Leben sein sollte, sondern dass es wichtiger ist, in einer Gesellschaft zu leben, in der das Gesetz gerecht und gleichmässig angewendet wird. Denn nur so können die Freiheit und die Rechte aller Menschen gewährleistet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es keine einfache Antwort darauf gibt, ob das Gesetz als das höchste Ideal im Leben angesehen werden sollte. Die Bedeutung des Gesetzes hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie der Art der Gesellschaft, in der wir leben, und der Art und Weise, wie das Gesetz angewendet wird. Es ist wichtig, kritisch zu hinterfragen, ob das Gesetz gerecht und gleichmässig angewendet wird, und sich für eine Veränderung einzusetzen, wenn es notwendig ist. (Chatbot_Kafka_Datensatz C, Pos. 439-456)

Der Schüler schreibt in seinem Text:

Meiner Meinung nach vermittelt die Erzählung Gesellschaftskritik, indem die Bürokratie und Machtinstitutionen als Türhüter den Menschen bei seinem Streben hindern, Für mich persönlich würde es bedeuten, sich nicht in einem Ziel festzubeissen, das man nicht erreichen kann, sondern sich stattdessen um anders zu kümmern, als tatenlos zu sterben. (Fall 9, Pos. 460)

Auffallend in der Gruppierung SINN ident ist, dass die Lernenden hier von eigenen Meinungen sprechen, während in SINN eigen und SINN erg auf einer Metaebene zu den Bezugspunkten und Valenzen der Deutungen reflektiert wird.

Im Fall der Codierungen SINN erg sind die Deutungen der Schülerinnen weiterführend in dem Sinne, dass z.B. Argumentationen des Bots weiterentwickelt werden. Aus der folgenden Antwort des ChatBots:

Es gibt verschiedene Interpretationen dessen, was die weiteren Wächter symbolisieren könnten. Einige Leser interpretieren sie als Metapher für neue Ziele oder Herausforderungen, die auf uns warten, sobald wir ein bestimmtes Ziel erreicht haben. In diesem Sinne könnten die weiteren Wächter als Erinnerung daran dienen, dass das Leben ein ständiger Prozess des Wachsens und Veränderns ist und dass es immer neue Ziele gibt, die es zu erreichen gilt. Andere Leser interpretieren die weiteren Wächter als Hindernisse und Barrieren, die uns daran hindern, unser ursprüngliches Ziel zu erreichen. In diesem Sinne könnten die weiteren Wächter als Metapher für die Komplexität und Schwierigkeit des Lebens verstanden werden und als Erinnerung daran, dass der Weg zum Ziel oft nicht einfach und direkt ist. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass Kafka in seiner Parabel bewusst auf klare und eindeutige Antworten verzichtet hat und dass die Interpretation der weiteren Wächter letztendlich von den individuellen Erfahrungen, Überzeugungen und Perspektiven des Lesers abhängt. (Chatbot_Kafka_Datensatz C, Pos. 339-341)

Erstellt die Schülerin folgende Deutung:

Ich verstehe die Geschichte als Aufforderung an die Menschen ihr Leben zu nutzen und sich ihre Träume und Ziele zu verwirklichen, statt darauf zu warten, dass diese einem einfach «zufliegen», da dies bis zum Tod nicht passieren wird.

Der «Eingang zum Gesetz» steht für mich für die eigenen persönlichen Ziele und Träume eines Individuums und der «Türhüter» für die verschiedenen Aspekte, die einen daran hindern. Ich persönlich könnte mir dafür Gründe, wie beispielsweise die Angst zu scheitern, vorstellen, da der Wächter ihn zu Beginn darauf hinweist, dass er auch trotz seines Verbotes versuchen kann den Eingang zu durchqueren, daher repräsentiert dieser meiner Meinung nach eher innere Hindernisse, die der Mensch sich selbst stellt, statt es einfach zu versuchen. (Fall 7, Pos. 343-344)

Es wird hier ersichtlich, dass die KI auch ein kreativer Impulsgeber für die Entwicklung von eigenen Argumentationen sein kann. Die Deutungsansätze der Kategorie SINN erg fassen zwar auf Antworten der KI, werden jedoch von den Lernenden überarbeitet, nicht zuletzt mit Blick auf Plausibilität und Schlüssigkeit der Bot-Argumentationen:

Für mich ist die Interpretation des Bots einleuchtend und deckt sich mit den Ideen, die ich nach dem ersten Lesen der Kurzgeschichte entwickelt habe. Demnach habe ich die Konversation auch in diese Richtung gesteuert, um zu überprüfen, ob diese Richtung Sinn ergibt. Demnach verstehe ich den Text so, dass das Gesetz für ein persönliches Ziel, wie eben der Platz in der Gesellschaft oder die Verwirklichung des eigenen Glückes, was auch immer das für den einzelnen Bedeuten man, steht. (Fall 1, Pos. 34)

Auffällig ist, dass in diesem ko-konstruktiven Prozess der Aneignung von KI-Deutungen die Stimmigkeit und Nachvollziehbarkeit von einzelnen Aspekten zuweilen sogar noch extrapoliert wird:

Lohnt es sich also überhaupt, so lange auf das Gesetz zu warten und sein ganzes Leben diesem Ziel zu richten? Durchhaltevermögen und Ausdauer sind hierbei zwar bedeutend, doch führen dennoch nicht zum zu erreichenden Ziel. Am Ende wird zudem aufgelöst, dass die Tür allein für den Mann gebaut wurde, die Möglichkeit Zugang zu dem Gesetz zu bekommen wäre also wahrscheinlich realistisch gewesen. (Fall 8, Pos. 410)

POLY

Die drei Oberkategorie Poly greift die Probleme der Lernenden im Umgang mit den KI-Antworten auch einer anderen Ebene auf. Sie war ein Versuch, nicht nur die inhaltliche Dimension zu erschliessen, sondern die für die Spezifik literarische Anschlusskommunikation wesentliche Komponente der Polyvalenz genauer zu fassen. Die Mehrdeutigkeit des literarischen Textes wird in den Schülerinnen- und Schülertexten nicht thematisiert (Poly neg):

In der Geschichte «Vor dem Gesetz von Franz Kafka aus dem Jahre 1915, geht es um einen Mann, der auf der Suche nach dem Gesetz ist, diese allerdings nicht erreichen kann, da ein Türhüter davor in immer wieder zurückweist. Ich verstehe die Geschichte als eine Metapher für die Existenz des Menschen und seinen Ursprung.» (Fall 4, Pos. 178-179)

Franz Kafka behandelt in seiner Parabel «Vor dem Gesetz» von 1915 den Stellenwert des Gesetzes in einer Gesellschaft. Dabei geht er vor allem darauf ein, wie und ob sich das Gesetz erreichen lässt und was sich dann aber schlussendlich hinter eben diesem verbirgt. (Fall 8, Pos. 409)

Die Polyvalenz wird erkannt und/oder angedeutet (Poly impl):

Ausserdem kann es auch bedeuten, dass das Gesetz zwar Schutz und Sicherheit bringt, da es von allen Seiten bewacht wird, wie in dem Text deutlich wird, es aber auch einschränkt, da durch die Sicherheit Barrieren und Hindernisse entstehen und man Mut braucht, diese zu überwinden, um etwas im Leben zu erreichen. (Fall 3, Pos. 131)

Somit könnte eine mögliche Bedeutung wie folgt lauten [...] (Fall 6, Pos. 301)

Es gibt hier zuweilen aber auch Grenzfälle zwischen Poly neg und Poly impl, wenn man bedenkt, dass der Bot in seinen Antworten häufig intensiv auf die Polyvalenz des Textes hinweist:

Für mich steht der Mann in Franz Kafkas Geschichte für die Menschheit, die der Meinung ist, alles wissen und wissenschaftlich erklären zu müssen. Das Gesetz verstehe ich als die vielen Dinge, die man eben nicht beantworten kann und die für Menschen immer unerklärlich bleiben werden. Die Menschen geben, wie der Mann in der Geschichte, nie auf und versuchen ihr Leben lang unerklärliche Dinge zu erklären. Die Geschichte macht deutlich, dass es für jeden von uns Dinge gibt, die man niemals herausfinden wird egal wie viel Energie, Zeit und Arbeit man investiert. Somit wird klar, dass man bestimmte Dinge akzeptieren muss wie sie sind und dass ewiges Streben nicht immer zum Ziel führt. Gewisse Fragen unbeantwortet zu lassen und sich auf ein glückliches, sinnvolles Leben zu konzentrieren würde für viele das Leben lebenswerter machen. Aufgeben ist keine Schande und der Mensch kann und soll nicht alles wissen/erklären können. (Fall 16, Pos. 32)

Im Code Poly expl wird die Polyvalenz des Textes dann explizit metakognitiv verhandelt:

ZU Beginn muss erwähnt sein, dass es für diese Geschichte sehr viele Interpretationsansätze gibt. In meiner Auffassung spielt die Geschichte im Rahmen einer Anspielung an die aktuelle Zeit und soll eine Gesellschaftskritik darstellen. [...] Ein weiterer Interpretationsansatz für die Parabel ist, dass Kafka in Bezug auf sein eigenes Leben, die nie endenden Hindernisse darstellen möchte. (Fall 2, Pos. 90,94)

[...] Dennoch könnte man diese Aussage auch genau im Gegenteil betrachten, und der Appell von Kafka wäre dann in dem Fall, dass man nicht sein ganzes Leben damit verbringen sollt nach einem unrealistischen Ziel (In dem Fall von dem Mann: die Suche nach einem höheren Sinn/ der höheren Wahrheit) zu streben. (Fall 15, Pos. 731)

Auffällig war, dass in den wenigen Poly-explizit-Sequenzen diese nie als klärungsbedürftig problematisiert werden.

Für das hier vorgestellte Kategoriensystem konnte eine hohe Inter-Rater-Correlation (IRC) erzielt werden (vgl. Tab. 4). Der vorliegende Datensatz wurde von den beiden Projektleitenden sowie einer weiteren unabhängigen Raterin überprüft, wobei eine hohe Übereinstimmung erzielt werden konnte:

Subcodes	Übereinstimmungen	Nicht-Übereinstimmungen	Gesamt
SINN ident	18	0	18
SINN eig	44	8	52
SINN erg	54	16	70
POLY impl	10	4	18
POLY expl	14	2	16
POLY neg	4	0	4

Tab. 3: Inter-Rater-Correlation

4. Diskussion

Die Auswertungen der Daten soll abschliessend auf die oben explizierten Fragestellungen der Teilauswertung C 1 und C3 bezogen werden: Welche Deutungen werden von den Schüler:innen mit Blick auf die Antworten der KI vorgenommen? Inwiefern wird die Polyvalenz des Textes erkannt und thematisiert?

4.1 Welche Deutungen werden von den Schüler:innen mit Blick auf die KI-Unterstützung vorgenommen?

Es gibt Schüler:innen, die mit der KI eigenständige Deutungen entwickeln, die nicht von der KI vorher erwähnt werden. Die Schüler:innen nehmen insgesamt in ihren Deutungen aber mehrheitlich Bezug auf die KI, wobei hauptsächlich eine Evaluation der angebotenen Deutungen vorgenommen wird (vgl. 3.3).

Die Gefahr einer blossen «Übernahme» von KI-Deutungen seitens der Lernenden kann nicht nur hinsichtlich der rekonstruierbaren Eigenständigkeit (Code SINN eig) sowie Ergänzung und Weiterführung (Code SINN erg) relativiert werden, sondern auch, weil die Lernenden eigene Deutungen bereits an die KI herangetragen hatten (Auswertung A in Nix, Führer, 2024, i.E.):

Für mich ist die Interpretation des Bots einleuchtend und deckt sich mit den Ideen, die ich nach dem ersten Lesen der Kurzgeschichte entwickelt habe. Demnach habe ich die Konversation auch in diese Richtung gesteuert, um zu überprüfen, ob diese Richtung Sinn ergibt. (Fall 1, 34)

Darüber hinaus ist zu problematisieren, dass die Deutungsangebote der KI häufig aus Weltwissen, weniger aus textspezifischem oder literarischem Wissen heraus argumentieren. Dass die Lernenden selbst relativ selten schultypische Interpretationskontexte (z.B. Autor-Werk, Epochen, Gattungswissen, zeithistorische oder philosophische Kontexte) an den Bot herantragen, ist insofern bemerkenswert, weil die Schüler:innen selbst in ihren Texten überwiegend Formen der schulischen Interpretation realisieren. In den Schülertexten findet eine derartig konturierte multiperspektivische Interpretation nicht statt. Darüber hinaus gibt es wenig ästhetisch-involvierte oder persönliche Deutungsansätze. Dass es kaum subjektivierende Deutungen gibt, obwohl in der Anlage der Erhebung explizit danach gefragt wurde, was die Geschichte für die Schüler:innen persönlich bedeutet, lässt sich möglicherweise über die noch ungewohnte Interaktion mit einem nichtmenschlichen Gesprächspartner erklären. Hier lässt sich eine Besonderheit in der Interaktion mit KI ausmachen: Sie befördert keine subjektiv-involvierend-emotionalen Lesarten, weil es seitens Chatpartner keine authentischen Gefühls- und Erfahrungshorizonte gibt, über die die Lernenden mit dem Bot textbezogen in Austausch treten könnten.

Dass ästhetische Facetten des Textes, wie die Parabelstruktur, von der KI häufig lediglich deklarativ berücksichtigt werden, erscheint uns problematisch. Die Textstellen, in denen sich seitens Bot Erklärungen dazu finden, fokussieren sich meist ausschliesslich auf die Bedeutungsebene:

Sartre interpretiert die Geschichte als eine Parabel für die menschliche Existenz und die menschliche Freiheit. Nach Sartre zeigt die Geschichte, dass der Mensch niemals in der Lage ist, auf einen endgültigen Sinn oder Zweck im Leben zu stossen, und dass die Suche nach diesem Ziel eine ständige Herausforderung bleibt. Der Türhüter wird von Sartre als eine Metapher für die gesellschaftlichen Kräfte

gesehen, die den Menschen davon abhalten, sein volles Potential auszuschöpfen und seine Freiheit zu leben. Die verschiedenen Tore repräsentieren für Sartre die verschiedenen Möglichkeiten und Entscheidungen, die jeder Mensch im Leben treffen kann. Sartre betont auch, dass die Geschichte die Idee von Freiheit und Verantwortung hervorhebt. Der Mann hat die Freiheit, zu wählen, ob er durch das Tor geht oder nicht, aber er muss auch die Konsequenzen seiner Entscheidungen tragen. Die Geschichte zeigt, dass der Mensch in jedem Augenblick seines Lebens frei ist, Entscheidungen zu treffen, aber dass er auch immer verantwortlich ist für das, was er tut oder nicht tut. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass es viele verschiedene Interpretationen von Kafkas Geschichte gibt, und dass jeder Leser seine eigene Bedeutung aus der Erzählung ziehen kann. (Chatbot_Kafka_Datensatz C, Pos. 163-166)

Es wird also auf einer parabolischen Bedeutungsebene operiert, jedoch wenig der «poetologischen Differenz» in Kafkas Text (Gerigk, 2002) Rechnung getragen, also der Tatsache, dass der literarisch gestaltete Sachverhalt zweifach begründet ist: innerhalb der Fiktion und ausserhalb der Fiktion, also «psychologisch» und «poetologisch». Das künstlerische Funktionieren des Textes (Bildebene des Textes, das offene Ende, usw.) wird nicht aufgegriffen, und das ist zumindest für das literarische Lernen problematisch. Denn wenn die Schüler:innen nur vermittelt bekommen, «[...] dass jeder Leser seine eigene Bedeutung aus der Erzählung ziehen kann» (Chatbot_Kafka_Datensatz C, Pos. 166), dies jedoch nicht in der Struktur des Textes begründet und verankert wird, ist eine rein subjektive Bedeutungszuweisung legitimiert. Wenn Darstellung und Deutung nur über den inhaltlichen Zugang, die sich der oder die Leser:in verschafft, in Verbindung gesetzt werden, ist auch eine (ästhetisch) objektivierende Plausibilisierung von Deutungsansätzen in Gefahr:

Letztendlich ist es jedoch schwer zu sagen, welche Interpretation die «richtige» ist. Kafka hat seine Geschichten oft bewusst vage und ambivalent gehalten, so dass sie für verschiedene Interpretationen offen sind. Was für Sie am wichtigsten ist, ist was Sie persönlich aus der Geschichte mitnehmen. (Chatbot_Kafka_Datensatz C, Pos. 191).

Thomas Zabka (1999) hat das Problem der Objektivierung als Herausforderung des Literaturunterrichts und literarischer Unterrichtsgespräche bereits früh beschrieben, in der transhumanen Anschlusskommunikation scheint sich diese Problematik zuzuspitzen, da die KI nicht mit der nötigen ästhetischen Sensibilität für den spezifischen Text zu operieren vermag.

4.2. Inwiefern wird die Polyvalenz des Textes erkannt und thematisiert?

Es ist auffällig, dass es nicht wenige Schüler:innen gibt, die in ihren Texten – trotz der verschiedenen Deutungsansätze, die die KI explizit ausführt und die sie auch problematisiert (vgl. Zitat ChatBot Datensatz C Pos. 191) – keinerlei Reflexion oder nur eine implizite Reflexion auf die Polyvalenz des Textes erkennen lassen. Ersteres zeigt sich im Extremfall in dem nur ein Deutungsansatz ausgeführt wird und auch in den Textprozeduren weder Unsicherheit noch Unbestimmtheit ausgedrückt wird: «Kafka behandelt in seinem Text», «die Geschichte steht für [...]». Des Weiteren gibt es Lernende, die nur einen oder zwei Deutungsansätze ausführen, diese aber zumindest sprachlich in ihrer Relativität markieren («beispielsweise», «eine mögliche Bedeutung»). Natürlich gibt es auch Lernende, die die Herausforderung Polyvalenz sowohl sprachlich als auch inhaltlich aufgreifen – im Verhältnis zur Betonung der Mehrdeutigkeit des Textes seitens KI sind diese Fälle aber selten. Einerseits sind diese Ergebnisse möglicherweise der Anlage der Erhebung geschuldet, andererseits liesse sich das auch aus der Ergebnis- und Produktorientierung sowie der Betonung der Bildungs- und Informationsfunktion von Literatur im Literaturunterricht der Oberstufe (vgl. Dawidowski, 2016) erklären.

5. Fazit: Welche Anschlusskommunikation findet mit KI statt?

Eingangs wurde die Frage aufgeworfen, ob literarische Gespräche mit Künstlicher Intelligenz dazu beitragen können, Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen. Die Untersuchung der Art der Interaktion in Teilauswertung A zeigte, dass seitens Lernenden nur wenige tatsächliche Anschlusskommunikationen realisiert werden; der Grossteil der vorgenommenen Prompts sind isolierte Fragen, die der KI zu den verschiedenen Textelementen bzw. daraus resultierenden Unklarheiten gestellt werden, so dass sich keine zusammenhängende Gesprächsverläufe einstellen (Nix & Führer 2024, i.E.). Ein erstes Fazit ist daher: In der Interaktion mit KI kommt es zu keiner Konversation, sondern die KI wird lediglich als «Lernmedium» (vgl. Zabka 2015) genutzt. Die Interaktion mit dem Bot schult derzeit nicht für eine

umfängliche Teilhabe am ästhetischen Diskurs oder gar soziale und moralische Belange, zumal die KI kein Gewissen und keine moralische Urteilsfähigkeit besitzt (Müller, 2021). Ob und inwieweit dies in Zukunft möglich sein wird, hängt nicht nur von der technischen Entwicklung ab, sondern auch davon, wie Lernende didaktisch auf den Umgang mit KI eingestellt werden, indem z.B. ethische Fragen mehr Raum in der unterrichtlichen Kommunikation mit der Lehrkraft einnehmen und die Generierung von Prompts unterrichtlich thematisiert wird. Es müsste dann mit Modellernen vorgeführt werden, wie man die KI gut auf ein echtes Gespräch einstellt, das mehr als nur Abfragen oder Überprüfungen der eigenen Deutungen enthält, sondern ihre Aussagen problematisiert und mit neuen Informationen anreichert. Auch kann exemplarisch an kanonischen Texten erarbeitet werden, dass in den Prompts explizit Fragen zur ästhetischen Darstellung und ihrer Bedeutung für plausible Textdeutungen gestellt werden müssen.

Zweitens ist festzustellen, dass KI für den Erwerb literarischer Kompetenzen ein geeignetes Medium sein kann. Im Fall unserer Studie gilt dies, da die Schüler:innen der Oberstufe bereits in der Lage waren, eigene Textweltmodelle aufzubauen und diese mit Hilfe der KI abzu prüfen. Es ist eine offene Forschungsfrage, ob dies auch für literarisch weniger kompetente Schüler:innen gilt. ChatGPT-Kommunikation kann aber als Vorbereitung auf literarische Gespräche individuell und kooperativ genutzt werden. So könnten mithilfe von ChatGPT interessante Gesprächsimpulse generiert werden, indem Antworten der KI, die den Lernenden unklar oder problematisch erscheinen, im Unterricht aufgegriffen werden.

Drittens unterstützt die KI derzeit einen flexiblen Umgang mit der spezifischen Ästhetik von literarischen Texten noch nicht. Auch wenn von Verlagen speziell auf Schullektüren abgestimmte KI hier in Zukunft möglicherweise erwartbar bessere Ergebnisse erzielen wird, so scheint die Schulung ästhetischer Urteilskompetenz und nicht zuletzt die personale Lesart von Literatur mehr denn je eine Aufgabe zu sein, die den Lehrenden obliegen muss.

Literatur

- Bassler, M. (2022). Populärer Realismus. Vom International Style gegenwärtigen Erzählens. Beck.
- Bleher, H., Braun, M. (2023). Wissen und nicht wissen. ChatGPT & Co und die Reproduktion sozialer Anerkennung. In: *Forschung & Lehre* 4, S. 260-261.
- Cap, C. (2023). «Der neue Gott ist nackt!» ChatGPT im Bildungswesen. In: *Forschung & Lehre* 5, S. 344-345.
- Dawidowski, C. (2016). Funktionen des literarischen Lesens zwischen Abitur und Studium. In: *Journal of Literary Theory* 2 (10), S. 199-220.
- Engel, M. (2010). Der Process. In: Engel, Manfred; Auerochs, Bernd (Hrsg.), *Kafka Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 192-207). Metzler.
- Frederking, V., Brüggemann, J., Albrecht, C. (2020). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In: Heizmann, Felix; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (S. 295-324). Schneider.
- Führer, C., Nix, D. (2023). Digitales Lesen in der Schule. In: *Lesen. Die Zeitschrift für Ihren Deutschunterricht* 3, S. 10-19.
- Gerigk, H. (2002). Lesen und Interpretieren. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Groeben, N. (2004). (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 145-168). Juventa.
- Hanner, J. (2021). Sprechen über literarische Texte. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Kleingruppengesprächen in der Sekundarstufe I. J.B. Metzler.
- Härle, G., Steinbrenner, M. (2004). Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 1-24). Schneider.

- Heins, J. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.), Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung (S. 305–324). Schneider.
- Heizmann, F. (2018). Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Schneider.
- Holt, N., Groeben, N. (2005). Das Konzept des Foregrounding in der modernen Textverarbeitungspsychologie. In: Journal für Psychologie, 13 (4), S. 311–332.
- Jesch, T. (2015). Das Implizite Verstehen. Didaktische Denkanstöße aus der rezeptionsorientierten kognitiven Literaturwissenschaft. In: Didaktik Deutsch 39, S. 23–41.
- Kafka, F. (1915/2002). Vor dem Gesetz. In: Franz Kafka. Drucke zu Lebzeiten. Kritische Ausgabe (S. 267–269). Fischer.
- Kasneci, E. et al (2023). ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. In: EdArXiv. January 30. doi:10.35542/osf.io/5er8f. [Zugriff: 29.05.2023].
- Lingnau, B., Preusser, U. (2023). Sprachliches und literarisches Lernen in verschiedenen Gesprächsformen. In: Lingnau, Beate; Preusser, Ulrike (Hrsg.), Anschluss- und Begleitkommunikation an literarische Texte Bochum: SLLD Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik. S. 1-16, DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.263> [Zugriff: 29.05.2023].
- Lobin, H. (2014). Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt. Campus.
- Magirius, M., Führer, C. (2023). Evaluative ästhetische Rezeption und Bildung. In: Magirius, Marco/ Meier, Christel/ Kubik, Silke/ Führer, Carolin (Hrsg.), Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie (S. 7-26). Kopaed.
- Magirius, M., Scherf, D., Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In: «SLLD(Z) – Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik, Kollektion «Interaktionen im Fachunterricht lernförderlich gestalten», S. 1-29, DOI:10.46586/SLLD.Z.2022.9552. [Zugriff: 29.05.2023].
- Mayer, J. (2006). Literarisches Gespräch. In: Kliever, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.), Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 1. (S. 457-460). Schneider.
- Mayer, J. (2017). Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2023): Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen. Ein Handlungsleitfaden. Düsseldorf. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/handlungsleitfaden_ki_msb_nrw_230223.pdf (Zugriff: 9.5.2023).
- Muratovic, B. (2018). Lesen und Familie. In: Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute (Hrsg.), Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch (S. 381–400). Walter de Gruyter.
- Müller, V.C. (2021). Ethics of Artificial Intelligence and Robotics. In: Zalta, Edward N. (Hrsg.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford: The Metaphysical Research Lab. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/ethics-ai/> [Zugriff 8.5.23]
- Nida-Rümelin, J., Weidenfeld, N. (2018). Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz. München: Piper.
- Nix, D., Führer, C. (2024, i.E.). Literarische Interaktionen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen? In: Carl, Mark-Oliver; Jörgens, Moritz; Schulze, Tina (Hrsg.), Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen. Festschrift für Cornelia Rosebrock. J.B. Metzler.
- Peer, W., Sopcak, P., Castiglione, D., Fialho, O., Jacobs, Arthur M., Hakemulder, F. (2021). Foregrounding. In: Kuiken, Don; Jacobs, Arthur M. (Hrsg.), Handbook of Empirical Literary Studies (S. 145–176). Walter de Gruyter.
- Philipp, M. (2018). Peers und Lesen: Lesesozialisatorische und lesedidaktischen Perspektiven. In: Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute (Hrsg.), Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch (S. 401–425). Walter de Gruyter.
- Rosebrock, C. (2019). Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung. In: Didaktik Deutsch, 46, S. 32–46.
- Rosebrock, C., Nix, D. (2020). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9. aktualisierte Auflage. Schneider.
- Schlieter, K. (2015). Die Herrschaftsformel. Wie Künstliche Intelligenz uns berechnet, steuert und unser Leben verändert. Westend.
- Schmidt, F. (2007). Text und Interpretation. Zur Deutungsproblematik bei Franz Kafka. Dargestellt in einer kritischen Analyse der Türhüterlegende. Königshausen & Neumann.
- Siemons, M. Weckt ChatGPT die Schule auf?. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (7.5.2023), S. 33.
- Spinner, K. H. (1992). Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch. 23. Jg./Heft 126, S. 309–321. URL: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/front-door/deliver/index/docId/3131/file/Spinner_Unterrichtsgespraech.pdf [Zugriff: 04.06.2023].
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. 33. Jg./Heft 200, S. 6–16.

- Thiede, D. (2023). ChatGPT und der Datenschutz – eine aktuelle Einschätzung (März 2023). In: Unterrichten digital. Lernen mit digitalen Medien. <https://unterrichten.digital/2023/01/23/chatgpt-datenschutz-unterricht-schule> [Zugriff: 29.05.2023].
- Zabka, T. (1999). Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. In: Didaktik Deutsch 4, H. 7, S. 4-23.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2. Jg./Heft 2, S. 169–187. URL: <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf> [Zugriff: 29.05.2023].
- Zymner, R. (2010). Kleine Formen: Denkbilder, Parabeln, Aphorismen. In: Engel, Manfred; Auerochs, Bernd (Hrsg.), Kafka Handbuch. Leben – Werk – Wirkung (S. 449–466). Metzler.

Autor:in

Carolin Führer, Prof. Dr., ist Lehrstuhlinhaberin für Deutsche Philologie/Didaktik der deutschen Literatur an der Eberhard Karls Universität Tübingen und Mitglied im Tübingen Center for Digital Education und im DFG-Netzwerk Leseforschung. Sie interessiert sich u.a. für literar- und medienästhetisches Lernen, Erinnerungskulturen, Lese- und Schreibdidaktik in einer Kultur der Digitalität sowie fachspezifische Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften.

Daniel Nix, Dr., ist Studiendirektor am Ulrich-von-Hutten-Gymnasium Schlüchtern. Er unterrichtet die Fächer Deutsch und Politik, ist in der Schulleitung tätig und engagiert sich bundesweit in der Lehrerfortbildung in den Bereichen Leseförderung und Literaturdidaktik.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2023 von leseforum.ch veröffentlicht.

Interagir avec ChatGPT

L'interaction avec l'intelligence artificielle (IA) peut-elle aider les élèves à comprendre les textes littéraires ?

Carolin Führer et Daniel Nix

Chapeau

Cet article examine dans quelle mesure l'interaction avec l'intelligence artificielle "ChatGPT" peut permettre aux élèves d'aborder la littérature de manière constructive. Théoriquement, on peut supposer que l'intelligence artificielle pourrait créer une synthèse entre des formes de conversation instructives sur la littérature, guidées par des impulsions professionnelles, et des formes de discussion fortement individualisées qui sont également centrées sur la langue de l'élève. Les résultats partiels d'une étude qualitative de réception, dans laquelle des élèves de l'enseignement supérieur ont interagi avec le chatbot sur "Avant la loi" de Franz Kafka, peuvent fournir de premières conclusions empiriques à ce sujet.

Mots-clés

ChatGPT, compréhension littéraire, compétence de lecture, intelligence artificielle

Cet article a été publié dans le numéro 3/2023 de forumlecture.ch

Comunicazioni di collegamento con ChatGPT

L'interazione con l'intelligenza artificiale (IA) può supportare gli allievi nella comprensione dei testi letterari?

Carolin Führer e Daniel Nix

Riassunto

Questo articolo analizza in che misura l'interazione con l'intelligenza artificiale «ChatGPT» possa potenzialmente consentire agli allievi di affrontare in modo costruttivo la letteratura. In linea teorica, si può ipotizzare che l'intelligenza artificiale possa creare una sintesi tra le forme istruttive di conversazione sulla letteratura, guidate da impulsi specialistici, e le forme altamente individualizzate, anch'esse linguisticamente incentrate sull'allievo. I risultati parziali di uno studio qualitativo sulla ricezione in cui gli allievi delle scuole superiori hanno interagito con la chatbot su «Davanti alla legge» di Franz Kafka possono fornire i primi risultati empirici.

Parole chiave

ChatGPT, comprensione letteraria, competenza di lettura, intelligenza artificiale

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2023 di forumlettura.ch

Continuing the dialogue with ChatGPT

Can interacting with artificial intelligence tools (AI) help school pupils understand literary texts?

Carolin Führer and Daniel Nix

Abstract

This article discusses how far interacting with the artificial intelligence tool «ChatGPT» can equip learners with a constructive approach to literature. In theoretical terms, we can assume that artificial intelligence can work together to connect instructional exchange shaped by expert input and highly individualised and student-centred oral forms. Partial findings from a qualitative reception study in which upper-secondary students interacted with a chatbot on the subject of Franz Kafka's «Before the Law» can offer some initial empirical conclusions.

Keywords

ChatGPT, literary understanding, reading competency, artificial intelligence

This article was published in the 3/2023 issue of leseforum.ch