

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Fachdidaktische Potenziale von KI für selbstbestimmtes Lernen im
Deutschunterricht

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Dr. Stefan Lehrner B.A. BEd MA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geographie und wirtschaft-
liche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr

Inhalt

1	Einleitung.....	4
2	KI – Grundlagen und Entwicklung.....	13
2.1	Die Geschichte der künstlichen Intelligenz.....	13
2.2	Von der theoretischen Idee zur angewandten Praxis – KI als Schnittstelle zwischen Technologie, Gesellschaft und Bildung.....	15
2.3	Begriffliche und technologische Grundlagen	17
2.4	Die KI und der Bildungsbereich.....	18
2.4.1	Bildungstheoretischer Ansatz nach Wolfgang Klafki.....	18
2.4.2	KI und Schreiben im Deutschunterricht	27
2.4.3	KI und Lernprozesse.....	31
2.4.4	KI-Kompetenz und AI Literacy	32
2.4.5	Bildung im Kontext von Digitalisierung und KI	33
2.5	Zusammenführung: Kritisch-konstruktive Didaktik als Maßstab für KI.....	37
3	Forschungsdesign und Methode	40
3.1	Methodischer Zugang.....	41
3.2	Auswahl der Interviewpartner*innen (Sampling).....	41
3.2.1	Lehrende als Expert*innen	42
3.2.2	Lernende als Expert*innen ihrer eigenen Lernpraxis.....	43
3.2.3	Reflexion der Auswahl	43
3.3	Erhebungsmethode: Qualitatives Gruppeninterview mit Expert*innen	45
3.3.1	Entwicklung des Interviewleitfadens für Lehrende	46
3.3.2	Entwicklung des Interviewleitfadens für Lernende	47
3.4	Auswertungsmethode der Gruppeninterviews mit Expert*innenstatus	47
3.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	48
3.4.2	Inhaltsstrukturierende Analyse nach Kuckartz	49
3.4.3	Kategorienbildung.....	49
3.5	Reflexion des methodischen Vorgehens.....	51

4	Auswertung	52
4.1	Didaktische Haltungen und Rollenbilder im KI-Kontext	55
4.2	Wahrgenommene Autonomie und Selbsttätigkeit der Lernenden	58
4.3	Selbstbestimmung im Lernprozess durch KI.....	60
4.4	Mündigkeit: Autorschaft, Sprachreflexion, kritisches Denken	63
4.5	Didaktische Chancen und Grenzen von KI im Deutschunterricht.....	65
4.6	Aktive Teilnahme am Deutschunterricht.....	68
4.7	Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse.....	70
5	Diskussion der Ergebnisse	72
5.1	Selbstbestimmung	72
5.2	Mündigkeit.....	74
5.3	Partizipation.....	76
6	Fazit	78
7	Abstract	86
8	Literaturverzeichnis	87
9	Interviewleitfäden.....	95
9.1	Lehrende.....	95
9.2	Lernende.....	99

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Bildungsdimensionen nach Klafki (eigene Darstellung)	37
Abbildung 2 - Zentrale Themenfelder der Interviewanalyse (eigene Darstellung)	55

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Stichprobenübersicht.....	42
Tabelle 2 - Kategorienbildung.....	51

1 Einleitung

Der Deutschunterricht steht mit dem Einzug Künstlicher Intelligenz vor einer Zäsur. Kaum ein anderes Schulfach ist in vergleichbarer Weise davon betroffen, dass zentrale fachliche Praktiken wie Lesen, Schreiben, Interpretieren, Argumentieren und sprachliche Reflexion – zunehmend in Interaktion mit algorithmischen Systemen stattfinden. Was bislang als genuin menschliche Bildungsleistung galt, wird nun von Technologien begleitet, erweitert oder teilweise vorstrukturiert. Damit rückt nicht die Frage nach technischer Machbarkeit in den Mittelpunkt, sondern die nach pädagogischer Verantwortung.

Künstliche Intelligenz (KI) verändert den Status von Sprache im Unterricht: Texte werden nicht mehr ausschließlich verfasst, sondern generiert. Argumentationen nicht nur entwickelt, sondern vorgeschlagen. Stilistische Entscheidungen nicht nur reflektiert, sondern optimiert. Für die Deutschdidaktik bedeutet dies eine grundlegende Herausforderung ihres Bildungsauftrags. Wenn Sprache das zentrale Medium der Selbstverständigung, der Urteilsbildung und der gesellschaftlichen Teilhabe ist, dann betrifft der Einsatz von KI nicht nur Methodenfragen, sondern das Selbstverständnis des Faches selbst.

Die zentrale Herausforderung liegt also nicht darin, ob KI im Deutschunterricht eingesetzt wird – diese Frage hat sich angesichts ihrer Allgegenwart faktisch erledigt. Entscheidend ist vielmehr, wie KI didaktisch gerahmt wird und welche Bildungslogik ihrem Einsatz zugrunde liegt. Wird sie als Werkzeug verstanden, das Lernprozesse beschleunigt und optimiert, droht eine Reduktion von Bildung auf Effizienz und Ergebnisqualität. Wird sie hingegen als pädagogisches Medium begriffen, eröffnet sich die Möglichkeit, Sprache, Autorschaft und Urteilskraft selbst zum Gegenstand kritischer Auseinandersetzung zu machen.

Damit rückt ein Grundproblem der Deutschdidaktik in den Fokus: Selbstbestimmung im Umgang mit Sprache lässt sich nicht delegieren (Schnebel & Prinz, 2026, S. 32-35). Sie entsteht nur dort, wo Lernende Entscheidungen treffen, Verantwortung für ihre Texte übernehmen und die Konsequenzen sprachlicher Gestaltung reflektieren. KI kann diese Prozesse unterstützen, aber nicht ersetzen. Wo sie unreflektiert eingesetzt wird, besteht die Gefahr, dass Lernende zwar formal aktiv sind, faktisch jedoch fremde Denk- und Sprachmuster reproduzieren.

Der Deutschunterricht trägt in diesem Zusammenhang eine besondere Verantwortung. Als Leitfach sprachlicher Bildung entscheidet er darüber, ob Lernende im Umgang mit KI zu kritisch-reflektierten, sprachlich mündigen Subjekten werden oder ob sich eine Praxis etabliert, in der algorithmische Vorschläge unhinterfragt übernommen werden. Die Frage nach KI im

Deutschunterricht ist damit keine technische, sondern eine bildungstheoretische Frage – und letztlich eine Frage nach dem Verständnis von Mündigkeit im digitalen Zeitalter.

Folgt man Wissenschaftler*innen wie z.B. Buxmann & Schmidt, Diergarten, Görz, Schneeberger, Heil aber auch Harwardt und Köhler (Görz & Schneeberger, 2010; Buxmann & Schmidt, 2021; Heil, 2021; Harwardt & Köhler, 2023; Diergarten, 2024), dann ist KI längst kein Zukunftsversprechen mehr, sondern Teil unseres Alltags. Ob Sprachassistenten wie Siri oder Alexa, Empfehlungen bei Streaming-Diensten (Berges, Eickhoff-Schachtebeck et al., 2025), Gesichtserkennung in Smartphones oder Filter und automatische Korrekturen in Textverarbeitungsprogrammen – KI-basierte Anwendungen beeinflussen zunehmend, wie wir kommunizieren, arbeiten und lernen (Huwer, Becker-Genschow et al., 2024). Viele Apps, Plattformen und Tools setzen heute maschinelles Lernen, adaptive Algorithmen und automatisierte Feedbackmechanismen ein: Lernapps, die ihre Übungen auf den Kenntnisstand der Nutzer*innen zuschneiden; Vokabeltrainer, die Schwächen identifizieren; Schreib-Tools, die Grammatik und Stil vorschlagen (Heil, 2021; Matkarimov, 2024).

Diese fortschreitende Integration Künstlicher Intelligenz (KI) in Bildungsprozesse wirft grundlegende Fragen nach der zukünftigen Gestaltung von Lehr- und Lernkulturen im digitalen Zeitalter auf. Insbesondere die bildungstheoretischen Implikationen für Selbstbestimmung, Mündigkeit und sprachliche Autonomie, die im weiteren Verlauf der Arbeit vertieft diskutiert werden, rücken dabei in den Mittelpunkt. Matkarimov (2024) zufolge stehen die Potenziale und Herausforderungen KI-gestützter Systeme gerade in der Deutschdidaktik im Fokus, da diese traditionell als zentraler Ort der Sprachbildung, literarischen Sozialisation und kritischen Medienreflexion gilt (Matkarimov, 2024). KI wird somit zunehmend nicht nur als technisches Hilfsmittel verstanden, sondern auch als didaktisches Medium, das in die Auseinandersetzung mit Sprache, Text und Medien eingreift. Damit eröffnen sich neue Chancen, aber auch Risiken: Während adaptive Lernplattformen und intelligente Tutorsysteme Lernprozesse individualisieren und flexibilisieren können und damit den Lernenden neue Möglichkeiten der Optimierung des eigenen Lernprozess bieten, besteht zugleich die Gefahr einer algorithmischen Fremdsteuerung, die die Eigenständigkeit der Lernenden einschränkt (Kerres, Buntins et al., 2023; Wendt, Buhrfeind et al., 2023; Krammer & Leichtfried, 2024). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern KI-basierte Lernumgebungen tatsächlich dazu beitragen können, zentrale Bildungsziele wie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Solidarität zu fördern (Filk & Tramp, 2025).

Die Arbeit geht daher der Frage nach, ob und wie KI-gestützte Lernsysteme im Deutschunterricht nicht nur als technische Optimierung von Lernwegen fungieren, sondern auch Impulse für selbstbestimmtes, reflektiertes und verantwortungsbewusstes Lernen setzen können (Lemke, Monett et al., 2021; Go, 2024). Der theoretische Bezugspunkt dieser Arbeit ist Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki, 2021; Rapp, Vogel et al., 2023), die Bildung nicht auf reinen Wissenserwerb reduziert, sondern als Entwicklung von Urteilsfähigkeit, Selbsttätigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe versteht. Damit wird KI nicht allein als Werkzeug zur Effizienzsteigerung, sondern als pädagogisch relevantes Medium betrachtet, dessen Einsatz im Unterricht einer bildungstheoretischen Reflexion bedarf (Köstler, 2023; Filk & Tramp, 2025).

Um dies zu untersuchen, wird ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, der auf leitfadengestützten Interviews mit Lernenden und Lehrenden basiert (Mayring, 2015). Die Interviews sind entlang zentraler Dimensionen von Klafkis Bildungsbegriff strukturiert – insbesondere Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Mündigkeit – und eröffnen so Einblicke in die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Erwartungen der schulischen Akteure (Klafki, 1994).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit KI im Bildungsbereich hat sich in den letzten Jahren ein breites Spektrum an Forschungsrichtungen entwickelt. Zahlreiche Studien untersuchen die technischen und didaktischen Potenziale von KI – etwa im Hinblick auf adaptive Lernsysteme, automatisiertes Feedback oder personalisierte Unterrichtsgestaltung (Münch-Manková, 2024; Baum & Günay, 2025). Parallel dazu entstehen theoretische Beiträge, die die Rolle von KI in Lernprozessen bildungsphilosophisch reflektieren (Frederking, 2023; Rapp, Vogel et al., 2023). Diese Arbeiten verdeutlichen, dass KI neue Möglichkeiten zur Individualisierung eröffnet, zugleich aber neue Herausforderungen für die pädagogische Verantwortung und die Subjektstellung der Lernenden schafft.

Trotz dieser Vielfalt zeigt sich eine deutliche Forschungslücke: Während die Perspektive der Lehrenden und die technologische Machbarkeit im Zentrum vieler Studien stehen, bleibt die Sichtweise der Lernenden in der Sekundarstufe II weitgehend unbeachtet (Pishtari, Wagner et al., 2024), obwohl dieser Bereich – folgt man Scheiter et al. (2025) – die fruchtbarsten Ergebnisse zu Tage führen könnte. Es ist bislang kaum erforscht, wie Schüler*innen den Einsatz von KI im Unterricht erleben, wie sie ihren Handlungsspielraum einschätzen und ob sie den Lernprozess als selbstbestimmt oder fremdgeleitet empfinden (Kunze, 2025). Gerade im Kontext der Deutschdidaktik, die Sprache, Reflexion und Identitätsbildung eng miteinander verknüpft, eröffnet diese Leerstelle ein erhebliches wissenschaftliches Erkenntnispotenzial (Efing, 2018).

Diese Arbeit setzt genau hier an, indem sie untersucht, wie Lernende und Lehrende die Rolle von KI im Hinblick auf Mündigkeit, Selbstbestimmung und Solidarität deuten.

Der theoretische Rahmen der Untersuchung basiert auf Wolfgang Klafkis Konzept der kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki, 1995; Klafki, 1998; Klafki, 2021; Rapp, Vogel et al., 2023), das Bildung als Emanzipationsprozess versteht. Klafkis Dreigliederung von Bildung als Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität bildet den Orientierungsrahmen, um den pädagogischen Mehrwert oder die Begrenzung von KI-gestützten Lernsystemen zu analysieren (Klafki, 2021). Dadurch wird eine Brücke zwischen klassischer Bildungstheorie und digitaler Lernforschung geschlagen: KI wird nicht isoliert technologisch betrachtet, sondern im Spannungsfeld zwischen didaktischer Steuerung und individueller Freiheit verortet.

Wolfgang Klafki (Klafki, 1995; Klafki, 2021) beschreibt Bildung als Prozess der Selbstbestimmung, Mündigkeit und Solidarität. Lernen soll nicht bloß kognitive Reproduktion sein, sondern die Entwicklung einer mündigen Persönlichkeit ermöglichen, die gesellschaftliche Schlüsselprobleme reflektiert und aktiv an deren Lösung mitwirkt (Klafki, 2002). Übertragen auf die Digitalisierungsdebatte fordern Rapp, Vogel & Deimann (2023), aber auch Arnold & Koch-Priewe (2009), dass KI-Systeme nicht lediglich der Effizienzsteigerung dienen, sondern als „Werkzeuge der kritisch-konstruktiven Didaktik“ gestaltet werden müssen. Das bedeutet: KI kann Bildung nur dann fördern, wenn sie Lernenden Freiräume zur Reflexion, Selbsttätigkeit und Verantwortungsübernahme eröffnet.

Schleicher (2019) und Selwyn (2021) erweitern diese Perspektive international: Beide betonen das Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung durch KI und der Gefahr einer neuen Fremdsteuerung durch algorithmische Lernpfade. Während Schleicher die Chancen personalisierten Lernens hervorhebt, warnt Selwyn vor der „Illusion der Autonomie“, wenn Lernentscheidungen von unsichtbaren Systemlogiken beeinflusst werden. Mit dieser theoretischen Fundierung verbindet die Arbeit den aktuellen Forschungsstand zur KI in Bildungskontexten mit einem humanistisch-pädagogischen Bildungsverständnis (Diergarten, 2024). Ziel ist es, empirisch zu zeigen, ob und inwiefern KI im Deutschunterricht nicht nur funktionale Unterstützung bietet, sondern Bildungsprozesse im Sinne von Klafkis Mündigkeitsideal anregen kann. Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale bildungstheoretische Frage: Kann KI das Ideal der Mündigkeit im Sinne Klafkis unterstützen – oder läuft sie Gefahr, es zu untergraben?

Um diese Fragestellung systematisch zu bearbeiten, folgt die Arbeit einer klar strukturierten Gliederung, die theoretische, empirische und reflexive Perspektiven miteinander verbindet.

Zunächst erfolgt eine Verortung im bildungstheoretischen und deutschdidaktischen Diskurs sowie im aktuellen Forschungsstand. Darauf aufbauend werden die Forschungsfragen präzisiert und das methodische Vorgehen erläutert.

Im empirischen Teil werden die Interviews mit Lehrenden und Lernenden ausgewertet, wobei sowohl Chancen als auch Spannungsfelder des KI-Einsatzes im Hinblick auf selbstbestimmtes Lernen sichtbar gemacht werden. Die abschließende Diskussion führt die Ergebnisse mit dem theoretischen Rahmen zusammen und entwickelt daraus fachdidaktische Perspektiven für einen reflektierten und bildungsorientierten Einsatz von KI im Deutschunterricht.

Vor diesem Hintergrund hat sich in den letzten Jahren eine zunehmend differenzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Einsatz Künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich entwickelt. In der fachdidaktischen Forschung, insbesondere im Bereich der Deutschdidaktik, verschiebt sich der Fokus zunehmend von Fragen der reinen Technologieintegration hin zu bildungstheoretischen und ethisch-pädagogischen Überlegungen (Frederking, 2023, S. 17ff). Dabei geht es nicht mehr allein um Effizienzsteigerung oder Automatisierung von Lernprozessen, sondern um die grundlegende Frage, welche Rolle KI im Verständnis von Bildung, Mündigkeit und Selbstbestimmung einnehmen kann (Filk & Tramp, 2025; Kunze, 2025). In der aktuellen Forschung finden sich verschiedene Zugänge: Einerseits stehen empirische Studien, die Potenziale und Risiken des KI-Einsatzes in Schule und Unterricht untersuchen, andererseits theoretische Arbeiten, die versuchen, KI aus Sicht der Bildungsphilosophie und Didaktik zu verorten. Während Konzepte wie „digitale Textsouveränität“ (Frederking, 2023) oder „kritisch-reflexive KI-Kompetenz“ (Baum & Günay, 2025) neue Perspektiven auf den Deutschunterricht eröffnen, bleibt unklar, inwiefern Lernende selbst diese Entwicklungen als Chance oder Einschränkung ihrer eigenen Selbstbestimmung erleben.

Gerade aus der Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik, die Bildung als Prozess der Selbst-, Mit- und Solidaritätsbestimmung versteht, ergibt sich hier ein zentrales Forschungsinteresse: Inwieweit kann KI dazu beitragen, Lernende im Fach Deutsch zu selbstständigem, reflektiertem und verantwortungsvollem Lernen zu befähigen – und wo liegen die Grenzen dieses Anspruchs?

Die Integration von Künstlicher Intelligenz (KI) in schulische Lehr- und Lernprozesse ist eines der dynamischsten Forschungsfelder der Gegenwartsdidaktik. Im Kontext der Deutschdidaktik wird KI zunehmend nicht nur als technisches, sondern als pädagogisch-ethisches Phänomen verstanden (Frederking, 2023). Mit Konzepten wie digitaler Textsouveränität werden Ansätze

entwickelt, die über reine Medienkompetenz hinausgehen und Lernende zu selbstbestimmter, reflektierter und verantwortungsvoller Teilhabe an der digitalen Textwelt befähigen sollen (Frederking, 2023; Frederking, 2024).

Frederking (2024) begreift digitale Textsouveränität als „entscheidende Voraussetzung für digitale Souveränität und selbstbestimmte Teilhabe an der digitalen Welt“. Sie umfasst sowohl funktional-technische Kompetenzen (etwa das Lesen, Produzieren und Bewerten digitaler Texte) als auch personale und reflexive Dimensionen, die die ethische, gesellschaftliche und politische Einbettung von Digitalität berücksichtigen. Besonders für das Fach Deutsch ergibt sich daraus eine doppelte Aufgabe: einerseits die Förderung sprachlicher und medialer Handlungskompetenzen, andererseits die Stärkung von Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Mündigkeit der Lernenden (Leichtfried & Krammer, 2024).

Frederking (2024) positioniert die Deutschdidaktik damit als Schlüsselakteur im Prozess digitaler Bildung. Digitale Textsouveränität wird als integraler Bestandteil fachlicher Bildung verstanden, die – in Anlehnung an Klafki – funktionale und personale Bildung vereint: also sowohl die Aneignung von Kompetenzen als auch die Entwicklung reflexiver Haltungen gegenüber Medien, Sprache und Gesellschaft. Für die empirische Forschung bleibt dabei jedoch weitgehend offen, wie Lernende selbst diese Prozesse erleben und inwieweit sie sich als selbstbestimmt im Umgang mit KI verstehen.

Innerhalb dieser Forschungslandschaft kommt der Deutschdidaktik eine besondere Rolle zu. Als Fach, das Sprache, Denken und Weltverstehen eng miteinander verknüpft, ist es in besonderer Weise von den Veränderungen durch KI betroffen (Philipp, 2025). Frederking (Frederking, 2023; Frederking, 2024) führt den Begriff der digitalen Textsouveränität ein, der die Fähigkeit beschreibt, KI-gestützte Texte kritisch zu lesen, zu bewerten und selbst verantwortungsvoll zu produzieren. Deutschunterricht soll damit nicht nur technische Fertigkeiten, sondern auch reflexive und ethische Kompetenzen im Umgang mit algorithmisch erzeugter Sprache vermitteln. Im deutschsprachigen Diskurs zur Sprach- und Mediendidaktik wird der Einsatz generativer KI (etwa ChatGPT oder DeepL) zunehmend empirisch untersucht. Baum & Günay (2025) zeigen in ihrem Sammelband „Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ“, dass KI-basierte Lernsysteme insbesondere für die Individualisierung und Automatisierung sprachlicher Lernprozesse eingesetzt werden – etwa bei der Erstellung von Schreibaufgaben, Grammatikübungen oder adaptivem Feedback.

Münch-Manková (2024) identifiziert dabei drei zentrale Diskussionsstränge:

1. Potenziale für adaptives Lernen: KI kann Lernende durch unmittelbares, personalisiertes Feedback unterstützen und so metakognitive Prozesse fördern (Escalante, Pack et al., 2023; Münch-Manková, 2024).
2. Risiken der Abhängigkeit und Entmündigung: Lehrkräfte berichten zugleich über die Gefahr, dass Lernende KI-Ergebnisse unreflektiert übernehmen und dadurch Eigeninitiative, Kreativität und kritisches Denken verlieren (Münch-Manková, 2024).
3. Forderung nach kritisch-reflexiver KI-Kompetenz: Autoren wie Döll & Tajmel (2024) betonen, dass KI im Sprachunterricht nur dann bildungswirksam ist, wenn sie als Anlass zur Reflexion über Sprache, Normativität und gesellschaftliche Machtverhältnisse genutzt wird.

Die empirischen Ergebnisse zeigen: Während Lehrkräfte den Nutzen von KI für die Unterrichtsorganisation und Materialerstellung betonen, ist ihre didaktische Integration in Bezug auf Selbststeuerung und Mündigkeit der Lernenden bislang wenig erforscht. Zwar gibt es Untersuchungen zur Akzeptanz und Nutzungshäufigkeit (Hartmann & Möller, 2025), doch qualitative Analysen zur Erfahrungsperspektive der Lernenden sind rar.

Trotz dieser vielfältigen theoretischen und empirischen Zugänge zeigt sich eine zentrale Leerstelle in der bisherigen Forschung, denn die aktuelle Forschung fokussiert primär auf technologische und didaktische Einsatzmöglichkeiten von KI sowie auf die Perspektive der Lehrenden. Wie Lernende selbst den Einfluss von KI auf ihre Selbstbestimmung, Motivation und sprachliche Autonomie erleben, bleibt weitgehend unerforscht.

Während Frederking (2023) theoretisch die Notwendigkeit digitaler Textsouveränität als Voraussetzung von Mündigkeit formuliert, existieren bislang kaum empirische Studien, die zeigen, ob und wie Schüler*innen tatsächlich souverän mit KI umgehen – insbesondere im Kontext des Deutschunterrichts, der als Leitfach sprachlicher Bildung gilt.

Ebenso bleibt offen, inwiefern KI-gestützte Lernsysteme tatsächlich Klafkis Prinzipien der Selbsttätigkeit und Mündigkeit verwirklichen oder im Gegenteil neue Formen der Abhängigkeit erzeugen. Die bisherige Forschung konzentriert sich auf die Lehrendenperspektive, die Lernenden selbst finden bislang wenig Gehör. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz unter Bedingungen hoher technologischer Dynamik erfolgt: Die fortlaufende Entwicklung neuer Modelle und Anwendungen führt dazu,

dass Forschungsergebnisse und didaktische Bewertungen nur begrenzt stabil sind und kontinuierlich neu reflektiert werden müssen.

Damit ergibt sich die folgende Forschungslücke:

Es fehlt an empirisch fundierten Erkenntnissen darüber, wie Lernende den Einsatz von KI im Deutschunterricht in Bezug auf ihre Selbstbestimmung, Sprachreflexion und Mündigkeit wahrnehmen und gestalten.

Diese Arbeit schließt diese Lücke, indem sie qualitative Interviews mit Lernenden und Lehrenden analysiert, um die subjektiven Deutungen, Diskurse und Spannungen zwischen technischer Unterstützung und pädagogischer Selbstbestimmung sichtbar zu machen. Damit leistet sie einen Beitrag zur empirischen Fundierung der bildungstheoretischen Diskussion um KI in der Deutschdidaktik.

Aus dieser Forschungslücke ergibt sich die zentrale Zielsetzung der vorliegenden Arbeit: Ziel dieser Arbeit ist es, das Potenzial Künstlicher Intelligenz (KI) für die Förderung selbstbestimmten Lernens im Deutschunterricht zu untersuchen und zu reflektieren, inwiefern KI-Systeme Bildungsprozesse im Sinne von Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik unterstützen oder auch begrenzen können. Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass KI-basierte Lernumgebungen nicht nur technische Innovationen darstellen, sondern auch neue pädagogische Räume eröffnen, in denen Fragen nach Selbststeuerung, Autonomie und Mündigkeit neu verhandelt werden.

Im Zentrum steht dabei das Spannungsfeld zwischen algorithmischer Steuerung und pädagogischer Selbstbestimmung: Während KI-Systeme Lernprozesse individuell anpassen und Feedback automatisieren können, stellt sich zugleich die Frage, ob dadurch die Eigenverantwortung der Lernenden gestärkt oder vielmehr durch technologische Vorgaben eingeschränkt wird (Steinhoff, 2025, S. 94). Die Arbeit zielt darauf ab, diese Ambivalenz empirisch zu beleuchten und aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden zu erfassen, wie sich der Einsatz von KI auf die Selbsttätigkeit, Motivation und Reflexionsfähigkeit im Fach Deutsch auswirkt.

Die Untersuchung folgt dabei dem theoretischen Rahmen Klafkis, der Bildung als Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität versteht (Klafki, 1998). Vor diesem Hintergrund soll analysiert werden, ob KI-gestützte Lernsysteme Lernende tatsächlich befähigen, ihren Lernprozess aktiv zu gestalten, oder ob sie vor allem instrumentelle Formen des Lernens fördern. Ziel ist es somit, die pädagogischen und didaktischen Bedingungen zu identifizieren, unter denen KI zur Entwicklung einer mündigen, kritisch-reflektierten Lernhaltung beitragen kann.

Im Zentrum stehen dabei folgende Fragen:

- Wie fördern KI-gestützte Lernsysteme im Kontext des Deutschunterrichts Prozesse der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit?
- Wie nehmen Lernende den Einsatz von KI im Hinblick auf ihre Autonomie, Motivation und Sprachreflexion wahr?
- Wie bewerten Lehrende die Chancen und Grenzen von KI für selbstbestimmte Lernprozesse im Fach Deutsch?
- Und schließlich: Welche fachdidaktischen Implikationen ergeben sich aus diesen Perspektiven für eine zukunftsorientierte, kritisch-reflektierte Unterrichtsgestaltung?

Die Beantwortung dieser Fragen soll nicht nur zum wissenschaftlichen Diskurs über KI und Bildung beitragen, sondern zugleich praxisrelevante Impulse für die Deutschdidaktik liefern, wie KI-gestützte Lernumgebungen gestaltet werden können, um Subjektbildung, Sprachbewusstsein und Eigenverantwortung zu fördern. Zur Beantwortung dieser Fragen folgt die Arbeit einer klar strukturierten Gliederung in einen theoretischen, einen empirischen und einen reflektierenden Teil: Zunächst werden grundlegende Begriffe, historische Entwicklungen und aktuelle Anwendungen Künstlicher Intelligenz erläutert. Im Mittelpunkt steht dabei weniger die technische Funktionsweise, sondern die Frage, welche Rolle KI bereits heute in gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Kontexten spielt. Dieser Teil bildet die Grundlage, um das Phänomen KI in seinen bildungstheoretischen und didaktischen Dimensionen einzuordnen.

Darauf aufbauend wird der theoretische Rahmen entfaltet, der auf Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik basiert. Seine Konzepte von Selbstbestimmung, Mündigkeit und Selbsttätigkeit dienen als Bezugspunkt, um zu analysieren, inwiefern KI-gestützte Lernumgebungen als pädagogische Medien verstanden werden können, die Prozesse der Emanzipation, Reflexion und Eigenverantwortung anregen. Anschließend wird KI im Bildungssystem verortet: Chancen, Grenzen und ethische Herausforderungen des KI-Einsatzes in Lehr-Lern-Prozessen werden diskutiert und zentrale Positionen der aktuellen Forschung aufgegriffen.

Ein weiterer Abschnitt richtet den Blick auf die Fachdidaktik des Deutschunterrichts. Hier wird untersucht, welche spezifischen Potenziale KI für sprachliche und mediale Lernprozesse bietet und wie sich Fragen der Autorschaft, der Sprachreflexion und der kritischen Medienkompetenz im Kontext Künstlicher Intelligenz neu stellen.

Es folgt die Darstellung des Forschungsdesigns der empirischen Untersuchung. Erläutert werden der qualitative Ansatz, die Auswahl der Zielgruppen sowie das methodische Vorgehen bei

der Datenerhebung durch leitfadengestützte Interviews. Darüber hinaus werden das Interviewsetting – bestehend aus Fokusgruppeninterviews mit Lernenden und Gruppengesprächen mit Lehrenden – sowie die Auswertungsverfahren nach Kuckartz und Mayring beschrieben.

Im Anschluss werden die empirischen Ergebnisse präsentiert und entlang der Perspektiven von Lernenden und Lehrenden strukturiert. Zentrale Muster, Spannungen und Deutungen werden herausgearbeitet, die den Einfluss von KI auf Selbstbestimmung und Lernprozesse im Fach Deutsch verdeutlichen. Darauf folgt eine Interpretation der Ergebnisse im Lichte des theoretischen Rahmens; sie wird im Hinblick auf Klafkis Bildungsbegriff diskutiert, insbesondere im Blick auf die Verbindung von Selbstbestimmung, Mündigkeit und kritischer Reflexion.

Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse der Arbeit gebündelt, fachdidaktische Implikationen für den Unterricht formuliert und Perspektiven weiterer Forschung aufgezeigt. Literaturverzeichnis und Anhang enthalten ergänzend die verwendeten Quellen sowie die für die Untersuchung relevanten Materialien. Diese Struktur ermöglicht es, die komplexe Verschränkung von technologischer Entwicklung, didaktischer Praxis und bildungstheoretischer Reflexion systematisch zu erschließen.

2 KI – Grundlagen und Entwicklung

Die fortschreitende Digitalisierung und der Einzug Künstlicher Intelligenz (KI) in Bildungsprozesse verändern nicht nur Unterrichtsformen, sondern auch grundlegende Verständnisse von Wissen, Lernen und Bildung (Artelt, 2025). Damit stellt sich die Frage, wie traditionelle bildungstheoretische Konzepte – insbesondere jene der kritisch-konstruktiven Didaktik – auf diese Entwicklungen reagieren und in welcher Weise sie Orientierung für eine zeitgemäße, pädagogisch verantwortete Nutzung von KI bieten können (Diergarten, 2024). Bildung im Zeitalter der algorithmischen Systeme erfordert mehr als technologische Anpassung: Sie verlangt nach einer Neuverhandlung des Verhältnisses von Mensch, Technik und Welt aus pädagogischer Perspektive (Diergarten, 2024).

Im Folgenden wird der theoretische Rahmen dieser Arbeit entwickelt, der den Zusammenhang zwischen Künstlicher Intelligenz, Digitalisierung und bildungstheoretischer Reflexion herstellt.

2.1 Die Geschichte der künstlichen Intelligenz

Die Geschichte der KI ist länger und vielfältiger, als man oft annimmt. Sie lässt sich in mehrere Phasen unterteilen — von frühen Visionen bis zu modernen Durchbrüchen:

Die Idee intelligenter Maschinen reicht weit zurück: In Mythen und Legenden gibt es Erzählungen von Automaten oder belebten Gegenständen (z. B. golemartige Wesen, mechanische Diener) (Schümann, 2024). Bereits in der Antike und im Mittelalter tauchten Gedanken auf, Maschinen könnten menschliche Eigenschaften besitzen (Schümann, 2024). Im 19. Jahrhundert existierten mechanische Automaten (z. B. Schreib- oder Zeichenmaschinen) als frühe Vorläufer technischer Systeme mit scheinbarer „Intelligenz“ (z. B. der Automat Maillardet) (Monot, 2021). In der Neuzeit (ab 1920) leisteten Wissenschaftler wie Warren McCulloch und Walter Pitts, die 1943 mit „*A Logical Calculus of Ideas Immanent in Nervous Activity*“ ihren Beitrag für die KI, als sie ein frühes Modell künstlicher neuronaler Netze präsentierten (Teich, 2020). Der britische Mathematiker Alan Turing führte 1936 die Turingmaschine ein — ein abstraktes Rechenmodell, das zeigte, dass Maschinen prinzipiell Berechnungen ausführen können (Petzold, 2008). Diese theoretische Idee bildet einen Grundpfeiler für die spätere KI-Forschung. In seinem berühmten Aufsatz „Computing Machinery and Intelligence“ (Turing, 1950) stellte Turing die Frage „Können Maschinen denken?“ und skizzierte den sogenannten Turing-Test als Kriterium für Intelligenz von Maschinen (Turing, 1950). Konrad (1998) folgend gilt die Dartmouth Konferenz 1956 als „Geburtsmoment der KI Forschung“. Bei dieser Konferenz diskutierten Forscher wie John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester und Claude Shannon, ob Maschinen Aspekte menschlicher Intelligenz simulieren könnten — und McCarthy prägte den Begriff „Künstliche Intelligenz“ (Konrad, 1998; Lenzen, 2024). Während dieser Zeit wurde das Programm „*Logic Theorist*“ geschrieben, das symbolische Logik zur Ableitung von Aussagen nutzte, was als frühes KI-Programm gilt (Görz & Schneeberger, 2010).

In den späten 1950er Jahren stellte Frank Rosenblatt das Perzeptron vor, ein einfaches künstliches neuronales Netz, das binäre Klassifikation lernte (Krauss, 2023). Parallel dazu entwickelte man symbolische Verfahren, wissensbasierte Systeme und heuristische Algorithmen (z. B. logic programming, Suchalgorithmen). Dieser Ansatz wurde oft als klassische KI oder GOF AI (Good Old-Fashioned AI) bezeichnet (Lorenz, 2020). Bereits in den 1970er Jahren entstanden erste Expertensysteme wie MYCIN (für medizinische Diagnosen) – Wissensbasierte Systeme, die Regeln, Fakten und Inferenzmechanismen nutzen, um deduktive Schlüsse zu ziehen (Bund, 1991). Weitere Entwicklungen betrafen Sprach- und Bildverarbeitung, automatisches Beweisen und Wissensrepräsentation (Kather, 2025).

Urbach et al. (2019) zufolge begann in den späten 1970er und 1980er Jahren eine Phase, die man heute als KI-Winter bezeichnet: Viele ambitionierte KI-Projekte enttäuschten die Erwartungen, denn oft war die Hardware zu schwach, die Datenlagen unzureichend, oder die

Methoden beschränkten sich auf enge Anwendungsdomänen. Die Finanzierung und das öffentliche Interesse nahmen ab (Urbach, Hofmann et al., 2019).

In den 1990er Jahren gewannen probabilistische und statistische Methoden an Bedeutung. So hebt Bünnagel (2024) vor allem Entscheidungsbäume, Support-Vector-Maschinen, aber auch Bayesianische Netze, selbstorganisierende Karten und neuronale Netze hervor, die das mechanische Lernen überhaupt erst ermöglichen (Mainzer, 2022). KI-Forschende wandten sich aus diesem Grund verstärkt datengetriebenen Ansätzen zu (Allert & Richter, 2023). Mit steigender Rechenleistung und wachsender Datenverfügbarkeit wurden Lernalgorithmen leistungsfähiger (Nguyen, 2024; Schrumpf, 2024).

Ab den 2010er Jahren erlebte die KI-Forschung durch Fortschritte in Deep Learning (Harwardt & Köhler, 2023) (mehrschichtige neuronale Netze, GPU-Beschleunigung) einen Durchbruch. Modelle wie Convolutional Neural Networks (CNNs), Recurrent Neural Networks (RNNs) und später Transformer-Architekturen dominieren heute viele Anwendungsbereiche (Lanquillon & Schacht, 2023). Große Sprachmodelle (Large Language Models, LLMs) wie GPT (Generative Pretrained Transformers) haben seit der Veröffentlichung von GPT-3 (2020) und vor allem mit ChatGPT (November 2022) neuen öffentlichen Fokus erzeugt (Yigci, Eryilmaz et al., 2025). ChatGPT wurde in erstaunlich kurzer Zeit sehr populär und gilt als Meilenstein in der KI-Geschichte der letzten Jahre (Schümann, 2024). Heute ist KI in zahlreichen Anwendungen präsent – Sprachassistenten, Bildgenerierungsmodelle, Empfehlungssysteme, autonome Systeme, Generative KI etc. (De Witt, 2018; Schröder, 2024; Johnsen, 2025).

Peissl et. al (2022) sind der Meinung, dass - trotz beeindruckender technischer Fortschritte - noch viele Fragen offen sind: Wie sieht es mit der Erklärbarkeit der Ergebnisse aus, die die KI liefert? Wie kann die Robustheit gegenüber feindlichen Angriffen gewährleistet werden? Wie ist es möglich, die Generalisierung über Domänen hinweg zu ermöglichen? Und wie kann mit ethischen und gesellschaftlichen Implikationen umgegangen werden (Walter Peissl, Titus Udre et al., 2022)?

2.2 Von der theoretischen Idee zur angewandten Praxis – KI als Schnittstelle zwischen Technologie, Gesellschaft und Bildung

Die historische Entwicklung der Künstlichen Intelligenz zeigt eindrucksvoll, dass der Gedanke einer denkenden Maschine nicht nur technischer Natur ist, sondern zutiefst in philosophischen, anthropologischen und gesellschaftlichen Fragestellungen verwurzelt liegt. Während die frühen

Visionen und theoretischen Modelle (vgl. Kapitel 2.1.1) den Grundstein für maschinelle Lernprozesse legten, verdeutlichen die späteren Entwicklungen im Bereich des maschinellen und tiefen Lernens (Deep Learning), dass KI längst über reine Rechenoperationen hinausgeht und kognitive Muster menschlicher Wahrnehmung und Problemlösung nachbilden kann (Harwardt & Köhler, 2023; Lanquillon & Schacht, 2023).

Die Begriffsbestimmungen im vorangegangenen Abschnitt machen deutlich, dass „Intelligenz“ im Kontext von KI nicht als Abbild, sondern als funktionale Nachahmung menschlicher Fähigkeiten verstanden werden muss. KI zielt darauf ab, auf der Grundlage von Daten und Modellen Problemlösungsstrategien zu entwickeln, die in spezifischen Kontexten effektiv sind. Diese Perspektive betont, dass Intelligenz keine rein biologische, sondern eine prozessuale und situative Eigenschaft ist, die auch maschinell operationalisierbar sein kann (Mainzer, 2022; Mainzer, 2022)

Im gesellschaftlichen und insbesondere im pädagogischen Kontext verschiebt sich der Fokus damit von der technischen Machbarkeit hin zu den Fragen der Gestaltung, Nutzung und Verantwortung. KI wird zunehmend als hybrides System verstanden – eine Schnittstelle zwischen algorithmischer Logik und menschlicher Intuition, zwischen automatisierter Verarbeitung und pädagogischer Interpretation (Eickelmann & Gerick, 2020).

Gerade im Bildungsbereich entfaltet KI ihr Potenzial nicht durch Autonomie, sondern durch Interaktion und Ko-Kreation: Lehrende, Lernende und KI-Systeme bilden gemeinsam ein dynamisches Lernökosystem, in dem Informationen verarbeitet, personalisiert und reflektiert werden. Daraus ergibt sich eine doppelte Perspektive auf KI: Auf der einen Seite als Werkzeug, das Lern- und Lehrprozesse unterstützt, erweitert und individualisiert und auf der anderen Seite als Gegenstand der Bildung, über den Lernende Kompetenzen im Umgang mit Daten, Algorithmen und ethischen Fragen erwerben müssen (Diergarten, 2024).

Diese doppelte Perspektive zeigt, dass der Einsatz von KI in Bildung nicht nur eine technologische Innovation, sondern auch eine kulturelle und epistemologische Transformation darstellt (Allert & Richter, 2023). Sie erfordert ein neues Verständnis von Wissensproduktion, Lernen und Lehrrolle in einer zunehmend digital geprägten Gesellschaft.

Damit bildet die historische und begriffliche Einordnung der Künstlichen Intelligenz das notwendige Fundament für die Analyse ihres Einflusses auf Bildungsprozesse. Das folgende Kapitel widmet sich daher der Frage, wie KI im Bildungsbereich konkret eingesetzt wird, welche

Chancen und Herausforderungen damit verbunden sind und wie sich pädagogische Praktiken durch KI verändern.

2.3 Begriffliche und technologische Grundlagen

Der Begriff KI ist vielschichtig und je nach wissenschaftlicher Disziplin unterschiedlich definiert. KI beschreibt somit kein einheitliches technisches System, sondern ein Forschungsfeld, das Methoden aus Informatik, Mathematik, Kognitionswissenschaft und Neurowissenschaft verbindet (Russell & Norvig, 1995). Nach Schindler (2025) sowie Nayar und Krahnhof (2025) umfasst die KI Verfahren und Systeme, die mithilfe von Daten, Algorithmen und Modellen in der Lage sind, menschenähnliche oder unterstützende Intelligenzleistungen zu erbringen – etwa durch Wahrnehmung, Schlussfolgern, Lernen, Planen oder Sprache.

In der Informatik wird KI häufig als die Fähigkeit eines Systems verstanden, Aufgaben auszuführen, die – wenn sie von Menschen ausgeführt würden – Intelligenz erfordern (Nilsson, 2014). Diese Definition orientiert sich an beobachtbarem Verhalten und weniger an inneren Prozessen. Andere Ansätze betrachten KI stärker funktional: Sie beschreiben Systeme, die auf Grundlage von Informationen Entscheidungen treffen, Muster erkennen oder Handlungen optimieren können (Bishop, 2021). In Abgrenzung dazu sehen kognitionswissenschaftliche und philosophische Ansätze KI als Modellierung menschlicher Denkprozesse – also als Versuch, Aspekte menschlicher Intelligenz formal zu rekonstruieren (Bostrom & Yudkowsky, 2018). Folgt man Buxmann & Schmidt (2021) dann wird in der Regel zwischen schwacher (narrow AI) und starker KI (general AI) unterschieden, wobei sich die Schwache KI auf spezialisierte Systeme bezieht, die in klar umrissenen Aufgabenbereichen (z. B. Sprachverarbeitung, Bildanalyse, Empfehlungssysteme) operieren, jedoch kein Bewusstsein oder Verständnis besitzen während die Starke KI (auch Allgemeine Künstliche Intelligenz, AGI) auch über die Fähigkeit verfügt, Wissen flexibel auf neue Kontexte zu übertragen und damit ein allgemeines, menschenähnliches Intelligenzvermögen zu zeigen – ein Konzept, das bislang theoretisch bleibt (Buxmann & Schmidt, 2021; Mainzer, 2022). Für Wollersheim (2023) bedeutet der Einsatz von KI im Bildungsbereich, dass Lehr-Lern-Prozesse, administrative Aufgaben und auch die Bildungsforschung durch KI-Technologien unterstützt oder erweitert werden. Dazu zählen etwa intelligente Tutoring-Systeme, automatische Feedbacksysteme, Lernanalyse (Learning Analytics) oder adaptive Lernumgebungen, die Lernprozesse individuell anpassen.

Schulz & Schmid-Meier (2024) betonen, dass KI im Bildungskontext assistiv gedacht werden müsse: KI-Systeme sollen menschliche Lehrende und Lernende ergänzen, nicht ersetzen. KI

kann demnach als Werkzeug verstanden werden, das den Menschen bei der Wissensvermittlung, Reflexion und Kompetenzentwicklung unterstützt. Die pädagogische Perspektive verschiebt den Fokus von technischer Leistungsfähigkeit hin zu Fragen der Didaktik, der Lernförderung und der ethischen Verantwortung (Eickelmann & Gerick, 2020). In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wird KI zunehmend als Teil einer größeren digitalen Ökologie des Lernens betrachtet (Zawacki-Richter, Kergel et al., 2014; Zawacki-Richter, Bai et al., 2024). Hierbei steht nicht allein die Technologie im Vordergrund, sondern die Integration von KI in Bildungsprozesse, Organisationsstrukturen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Dies schließt Fragen nach Transparenz, Datenschutz, algorithmischer Fairness und pädagogischer Kontrolle ein (Schindler, 2025).

Darüber hinaus weist Allert & Richter (2023) darauf hin, dass die Nutzung von KI in Bildungsettings immer auch epistemologische Fragen aufwirft: Wenn maschinelle Systeme Lernprozesse analysieren oder bewerten, stellt sich die Frage, welche Vorstellungen von Wissen, Lernen und Intelligenz dabei implizit wirksam sind. KI wirkt somit nicht nur als technisches Werkzeug, sondern auch als kulturelle Technologie, die Bildung selbst transformiert – etwa durch datenbasierte Individualisierung oder neue Formen des Assessments (Zickgraf & Golgath, 2024; Richter & Allert, 2025).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „KI“ sowohl ein technischer Sammelbegriff für algorithmische Verfahren des maschinellen Lernens als auch ein gesellschaftlich und pädagogisch wirksames Konzept ist (Koster, 2022; Rapp, Vogel et al., 2023). Im Bildungsbereich steht weniger die Simulation menschlicher Intelligenz im Vordergrund als vielmehr die Erweiterung menschlicher Handlungsmöglichkeiten durch datenbasierte, adaptive und reflexive Systeme (Knaus, 2024).

2.4 Die KI und der Bildungsbereich

Im folgenden Kapitel sollen KI und der Bildungsbereich näher erläutert werden.

2.4.1 Bildungstheoretischer Ansatz nach Wolfgang Klafki

Der bildungstheoretische Ansatz dieser Arbeit gründet auf dem Selbstbildungsbegriff Wolfgang Klafkis (1994), insbesondere seiner Konzeption einer emanzipatorischen Bildung. Auf den ersten Blick mag es paradox erscheinen, Klafkis bildungstheoretisches Modell auf KI anzuwenden, obwohl Klafki seine zentralen Arbeiten zu einer Zeit entwickelte, in der KI in ihrer

heutigen Form noch nicht existierte. Gerade diese zeitliche Distanz erweist sich jedoch als theoretische Stärke seines Ansatzes. Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik ist nicht an spezifische Technologien gebunden, sondern formuliert normative Kriterien von Bildung, die unabhängig von konkreten medialen oder technischen Erscheinungsformen Gültigkeit beanspruchen (Klafki, 2007).

Klafki begreift Bildung nicht als Anpassung an technische oder ökonomische Entwicklungen, sondern als emanzipatorischen Prozess, der Menschen zur Selbstbestimmung, Mündigkeit und solidarischen Teilhabe an Gesellschaft befähigen soll (Klafki, 1998). Diese Zielperspektive ist bewusst offen angelegt und richtet sich gerade auf jene gesellschaftlichen Transformationen, die Klafki selbst als „Schlüsselprobleme der Gegenwart“ bezeichnet (Klafki, 1995). Auch wenn KI in seiner Zeit noch kein alltägliches Phänomen war, lässt sie sich heute ohne Weiteres als ein solches Schlüsselproblem begreifen: KI verändert Wissensproduktion, Kommunikation, Entscheidungsprozesse und nicht zuletzt Lern- und Bildungsprozesse grundlegend (Knaus, 2023).

Klafki versteht Bildung nicht als bloßen Wissenserwerb, sondern als Prozess der Selbsttätigkeit und Subjektwerdung, in dem Lernende befähigt werden, sich aktiv mit „Schlüsselproblemen der Gegenwart“ auseinanderzusetzen (Klafki, 1994). Dazu zählen nicht nur gesellschaftspolitische Fragen wie Frieden, Umwelt oder soziale Gerechtigkeit, sondern im 21. Jahrhundert auch die Digitalisierung und der Einsatz Künstlicher Intelligenz im Alltag und in Bildungsinstitutionen (Rapp, Vogel et al., 2023). KI wird damit selbst zu einem Schlüsselproblem, da sie das Verhältnis von Mensch und Technik, von Autonomie und Steuerung, von Kreativität und algorithmischer Vorgabe grundlegend verändert (Rapp, Vogel et al., 2023).

Klafkis Modell bleibt daher nicht trotz, sondern gerade wegen seiner historischen Entstehung tragfähig. Es liefert keine Antworten auf technische Detailfragen, wohl aber Kriterien zur Beurteilung pädagogischer Qualität. In einer Zeit, in der KI zunehmend Lernprozesse strukturiert, ermöglicht die kritisch-konstruktive Didaktik, zwischen unterstützender Technologie und bildungsgefährdender Fremdsteuerung zu unterscheiden. KI wird damit nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern als pädagogisches Medium, dessen Einsatz sich an der Förderung von Mündigkeit, Selbstbestimmung und Partizipation messen lassen muss.

Selbstbestimmung

Verkürzt bedeutet Selbstbestimmung nach Klafki (1998), dass Lernende nicht nur rezeptiv Inhalte aufnehmen, sondern aktiv und kreativ mit ihnen umgehen. Im Kontext von KI stellt sich

die Frage, ob algorithmisch vorstrukturierte Lernumgebungen diesen Anspruch stützen oder ob sie eher passive Rezeption begünstigen (Klafki, 1998).

Die Idee der Selbstbestimmung (synonym: Eigentätigkeit) gehört zu den zentralen Leitlinien reformpädagogischer Bewegungen seit dem späten 19. Jahrhundert (Link, 2017). Trotz unterschiedlicher Akzentuierungen – kognitiv, praktisch, ästhetisch oder moralisch-sozial – besteht ein gemeinsamer Kern: Der junge Mensch soll im Erziehungsprozess durch Selbsttätigkeit zur Selbsttätigkeit befähigt werden. Diese Tradition reicht zurück bis zu Rousseau, Pestalozzi, Fröbel und Schleiermacher (Klafki, 1998). In Anlehnung daran verbindet Klafki (1998) Selbsttätigkeit mit dem übergeordneten Ziel der Selbstbestimmung: Bildung bedeutet, dass der Mensch aufgrund eigener Einsicht über persönliche, berufliche, moralische, ästhetische und politische Fragen urteilen und handeln kann (Klafki, 1998; Allabauer, 2012; Drieschner & Gaus, 2021). Selbstbestimmung ist dabei nicht als subjektivistische Willkür zu verstehen, sondern stets in verantwortlicher Bezogenheit auf Mitmenschen, Kultur und Gesellschaft (Petersen, 2017). Ein konstitutiver Bestandteil dieser Fähigkeit ist das selbständige Lernen, verstanden als Prozess, in dem Lernende zunehmend vom Objekt des Unterrichts zum Subjekt ihres eigenen Lernens werden. Schule muss daher das Prinzip „Lernen lernen“ in den Mittelpunkt stellen (Beck, 1989).

Klafki (1998) begründet die Notwendigkeit selbständigen Lernens mit einem Bündel von Argumenten, die unterschiedliche Dimensionen menschlicher Bildung umfassen. Zunächst verweist er auf den gesellschaftlichen Wandel: Angesichts rascher wissenschaftlich-technischer und sozialer Veränderungen ist es unabdingbar, dass Menschen kontinuierlich lernen, um sich in einer dynamischen Welt orientieren und handlungsfähig bleiben zu können. Diese Forderung nach lebenslangem Lernen ist zugleich eng mit der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft. Selbsttätiges Lernen ist nicht nur ein Mittel zur Wissensaneignung, sondern Ausdruck einer reichen und freien Persönlichkeit, die das Bedürfnis hat, sich lebenslang zu entfalten und ihre Potenziale auszuschöpfen.

Darüber hinaus liegt dem Konzept eine anthropologische Grundlage zugrunde. Menschliches Lernen ist immer schon aktiv und transformativ; Erkenntnisse und Fähigkeiten lassen sich nicht wie fertige Produkte weitergeben, sondern müssen von den Lernenden eigenständig hervorgebracht werden (Gebhard & Textor, 2024, S. 6ff). Dieser Gedanke wird durch ein psychologisches Argument gestützt: Kinder zeigen von Beginn an einen natürlichen Drang zur Selbsttätigkeit – sie wollen laufen, klettern, experimentieren und selbstständig Erfahrungen machen.

Wird diese intrinsische Motivation durch einseitig rezeptives Lernen unterdrückt, besteht die Gefahr, dass Neugier und Eigeninitiative verloren gehen (Gudjons, 2014).

Schließlich betont Klafki die demokratische Dimension von Selbsttätigkeit. Eine demokratische Gesellschaft ist auf selbstbestimmte, urteilsfähige und verantwortungsbewusste Bürger angewiesen, die in der Lage sind, eigenständig zu urteilen, Entscheidungen zu treffen und gesellschaftliche Prozesse aktiv mitzugestalten. Selbständiges Lernen ist daher nicht nur ein individuelles Entwicklungsziel, sondern zugleich eine politische Notwendigkeit, die eng mit der Fähigkeit zur Selbstbestimmung verknüpft ist (Klafki, 1998).

Aus diesen Gründen ist selbständiges Lernen ein notwendiger Aspekt von Bildung und politischer Mündigkeit (Moegling, 2017). Die Schule muss Lernprozesse so gestalten, dass Lernende ihre Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit entwickeln können. Dies setzt voraus, dass Unterricht Binnendifferenzierung berücksichtigt: Kinder lernen unterschiedlich schnell, unterschiedlich gern und benötigen unterschiedlich viel Unterstützung. Neben lehrerzentriertem Unterricht braucht es daher Phasen selbständiger, differenzierter Arbeit (Bohl, Bönsch et al., 2012).

Im Deutschunterricht manifestiert sich Selbstbestimmung besonders deutlich, da Sprache immer auch Ausdruck individueller Perspektiven, Haltungen und Deutungen ist. Ob beim Schreiben eigener Texte, beim Interpretieren literarischer Werke oder beim Argumentieren zu gesellschaftlichen Fragen – Lernende sind ständig gefordert, eigene Entscheidungen zu treffen. Auch der Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch in der Sekundarstufe II betont wiederholt die Fähigkeit der Lernenden, Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Damit wird Selbstbestimmung nicht nur als pädagogisches Ideal, sondern als verbindliches Kompetenzziel festgeschrieben. Lernende sollen in zunehmendem Maße Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und dabei eigene Entscheidungen treffen – etwa im Umgang mit Texten, Themen und Arbeitsformen (Bundesministerium für Bildung, 2023). Gerade im Kontext von KI ist diese Dimension zentral, da automatisierte Textvorschläge die Gefahr bergen, individuelle Entscheidungen durch algorithmische Standards zu ersetzen (Mittag, Bieg et al., 2009).

Mündigkeit

Klafki (1998) folgend bedeutet Mündigkeit die Fähigkeit, kritisch zu urteilen, eigenständig Stellung zu beziehen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Angesichts KI-generierter Texte und automatisierter Feedbacksysteme stellt sich die Herausforderung, wie

Lernende lernen können, zwischen eigenem Denken und maschineller Vorschrift zu unterscheiden.

Wolfgang Klafki (1998) versteht dabei Mündigkeit als zentrales Ziel von Bildung und Didaktik. Bildung bedeutet für ihn nicht bloß die Aneignung von Wissen, sondern eine spezifische „Art und Weise, in der Welt zu sein“ (Bieri Buschor & Forrer, 2005), die auf Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität basiert. Mündigkeit bezeichnet in diesem Verständnis die Fähigkeit, das eigene Leben reflektiert zu gestalten, Urteile zu fällen und Entscheidungen zu treffen, die sowohl individuelle Interessen als auch gesellschaftliche Verantwortung berücksichtigen. Sie ist also nicht als individualistische Autonomie oder gar Willkür zu verstehen, sondern lebt von der Spannung zwischen Individualität und Gemeinschaftlichkeit: Der Mensch ist untrennbar sowohl ein individuelles als auch ein soziales Wesen und darf daher weder auf das eine noch auf das andere reduziert werden (Nell-Breuning, 1985; Klafki, 1998).

Diese umfassende Zielsetzung entfaltet sich in mehreren Dimensionen. Erstens geht es um Selbstbestimmung, also die Fähigkeit, in persönlichen, beruflichen, moralischen und ökonomischen Fragen eigenständig Entscheidungen zu treffen und diese zu begründen. Dazu gehört die Wahl eines Berufs ebenso wie die Gestaltung sozialer Beziehungen, die Auseinandersetzung mit moralischen und religiösen Überzeugungen oder die Fähigkeit, ästhetische und kulturelle Präferenzen kritisch zu reflektieren (Klafki, 1998). Zweitens umfasst Mündigkeit Mitbestimmung, verstanden als aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Dies setzt Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit und kommunikative Kompetenz voraus, um die eigene Stimme in demokratische Diskurse einzubringen (Klafki, 1998). Drittens schließlich gehört dazu die Dimension der Solidarität: Der mündige Mensch trifft Entscheidungen nicht nur im Horizont des Eigeninteresses, sondern in Bezugnahme auf das Gemeinwohl und die Verantwortung gegenüber anderen. Damit verweist Klafki auf einen normativen Kern von Bildung, der über instrumentelle Kompetenzorientierung hinausgeht: Leistungen und Lernziele dürfen nie ausschließlich in sich selbst verhaftet bleiben, sondern müssen stets auf die umfassendere Aufgabe verweisen, junge Menschen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung zu befähigen (Klafki, 1998).

Gerade im Kontext der Digitalisierung und des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz in der Bildung gewinnt Klafkis Mündigkeitsbegriff neue Relevanz (Dorsch, 2022). KI-Systeme sind nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken: Sie prägen Kommunikation, Arbeit, Konsum und zunehmend auch Lernprozesse. Im Bildungsbereich zeigen sich ihre Potenziale in adaptiven Lernplattformen, automatisierten Feedbacksystemen oder Tools zur Sprachunterstützung

(Rieger & Roth, 2025). Doch während solche Systeme neue Freiheiten eröffnen können – etwa durch Individualisierung und Differenzierung von Lernwegen –, bergen sie zugleich die Gefahr der algorithmischen Fremdsteuerung (Lipowsky & Lotz, 2015; Filk & Tramp, 2025). Lernende laufen Gefahr, Entscheidungen an technische Systeme zu delegieren, ohne die dahinterliegenden Prozesse kritisch zu durchdringen. Damit steht die Frage im Raum, ob KI zur Förderung von Mündigkeit beiträgt oder diese untergräbt.

Hier bietet Klafkis (1998) Konzept der Mündigkeit einen normativen Prüfstein. Selbstbestimmung im digitalen Zeitalter bedeutet nicht nur, KI-Systeme zu bedienen, sondern deren Funktionsweisen und Grenzen zu verstehen, eigene Urteile zu bilden und sich nicht blind auf algorithmische Vorgaben zu verlassen (Gräb-Schmidt, 2024; Tramp, 2025). Mitbestimmung erfordert, dass Lernende die Fähigkeit entwickeln, an gesellschaftlichen Auseinandersetzungen über Chancen und Risiken von KI teilzunehmen – etwa bei Fragen der Datensicherheit, der Autorschaft von Texten oder der sozialen Gerechtigkeit im Zugang zu digitalen Ressourcen (Brommer, Berendes et al., 2023). Solidarität impliziert – Gredel et. al. (2024) folgend - schließlich, dass die Nutzung von KI nicht auf individuelle Effizienzgewinne beschränkt bleibt, sondern im Horizont des Gemeinwohls reflektiert wird: Welche Verantwortung tragen wir, wenn KI bestimmte Sprachmuster verstärkt oder gesellschaftliche Vorurteile reproduziert?

Der österreichische Lehrplan für Deutsch in der Sekundarstufe II (Bundesministerium für Bildung, 2023) formuliert Mündigkeit nicht explizit als eigenen Begriff, verankert sie jedoch implizit in zahlreichen Kompetenzbereichen. Insbesondere die Förderung von Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit und reflektiertem Sprachgebrauch zielt darauf ab, Lernende zu befähigen, sich begründet zu Inhalten, Texten und gesellschaftlichen Fragestellungen zu positionieren. Der Deutschunterricht nimmt im schulischen Fächerkanon eine besondere Rolle ein, da er zentrale Voraussetzungen für Mündigkeit vermittelt: Textverstehen, Argumentationsfähigkeit, Sprachkritik und Medienreflexion. Lernende erwerben im Fach Deutsch die Fähigkeit, Texte nicht nur zu verstehen, sondern ihre Intentionen, Perspektiven und Wirkungen kritisch zu hinterfragen (Bredel & Pieper, 2015; Bundesministerium für Bildung, 2023). Ebenso fordert der Bereich „Schreiben“ die Entwicklung kohärenter, begründeter und nachvollziehbarer Argumentationen. Diese Anforderungen stehen in engem Zusammenhang mit dem Bildungsziel der Mündigkeit, verstanden als Fähigkeit zur reflektierten Meinungsbildung und verantwortungsvollen sprachlichen Handlung.

Aus dieser Perspektive darf KI im Unterricht nicht allein als Instrument zur Leistungssteigerung betrachtet werden (Zeiningner, 2025). Vielmehr muss sie pädagogisch so eingebettet werden,

dass sie Lernende zu kritischer Reflexion anregt und ihre Urteilsfähigkeit stärkt (Wollersheim, 2023). Die Auseinandersetzung mit KI-generierten Texten kann etwa dazu beitragen, Sprachbewusstsein zu schärfen, unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten zu erkennen und sich bewusst für oder gegen bestimmte Ausdrucksformen zu entscheiden (Ballod, 2024). Ebenso kann die Diskussion über Autorschaft im KI-Zeitalter zum Ausgangspunkt werden, um zentrale Fragen der Subjektivität, Kreativität und Verantwortung zu thematisieren (Bajohr, 2023).

Damit wird deutlich, dass der Mündigkeitsbegriff von Klafki im Kontext digitaler Bildung nicht obsolet, sondern hochaktuell ist. Er fordert, dass der Einsatz von KI in Schule und Unterricht stets daraufhin geprüft wird, ob er Lernende zu selbstbestimmtem, solidarischem und kritisch-reflexivem Handeln befähigt. Nur wenn diese Bedingung erfüllt ist, können KI-Systeme mehr sein als bloße Werkzeuge der Effizienzsteigerung: Sie werden dann zu pädagogischen Medien, die Lernende dabei unterstützen, Subjekte ihres eigenen Lernens und zugleich verantwortungsbewusste Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft zu werden.

Partizipation

Klafki (1998) zufolge verweist Partizipation auf das gemeinsame Aushandeln von Lern- und Lebensprozessen. KI kann hier neue Formen der Zusammenarbeit ermöglichen (z. B. kollaborative Plattformen), birgt aber auch die Gefahr einer Vereinzelung und Automatisierung, die solidarisches Lernen erschwert (Klafki, 1998). Partizipation gehört somit zu den zentralen Dimensionen von Bildung im Sinne Wolfgang Klafkis (1998). Sie ist untrennbar mit Selbstbestimmung und Solidarität verbunden und verweist darauf, dass Lernende nicht nur Objekte pädagogischer Prozesse, sondern aktive Subjekte von Bildung sind (Möller, 2022). Partizipation bedeutet daher nicht lediglich die formale Gewährung gleicher Rechte, sondern die reale Möglichkeit, an Lern- und Bildungsprozessen gleichberechtigt teilzuhaben und diese mitzugestalten (Klafki, 1998; Rapp, Vogel et al., 2023). Entscheidend ist, dass allen Lernenden – unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Ethnie, Religion oder sozialem Status – ein gleichberechtigter Zugang zu Bildungsangeboten eröffnet wird. Die bloße Existenz formaler Rechte genügt jedoch nicht; vielmehr müssen diese Rechte pädagogisch so flankiert werden, dass Lernende sie auch tatsächlich wahrnehmen können (Heimbach-Steins, 2013).

Im schulischen Alltag zeigt sich, dass Partizipation stets doppelt vermittelt werden muss. Einerseits braucht es universelle Strukturen der Gleichbehandlung, die allen Lernenden gleiche Chancen garantieren (Mayrberger, 2011). Andererseits muss das pädagogische Handeln die individuellen Voraussetzungen berücksichtigen: Lernende bringen unterschiedliche

Lernbiografien, sprachliche Kompetenzen, kognitive Voraussetzungen und soziale Erfahrungen mit. Partizipation im schulischen Sinn setzt daher eine situations- und subjektorientierte Unterstützung voraus, die Lernende befähigt, ihre Stimme einzubringen, Urteile zu formulieren und Verantwortung für gemeinsame Prozesse zu übernehmen (De Witt, 2018). Sprache ist somit das zentrale Medium gesellschaftlicher Partizipation. Der Deutschunterricht vermittelt jene sprachlichen Fähigkeiten, die notwendig sind, um sich in Diskurse einzubringen: argumentieren, erzählen, überzeugen, kritisieren, reflektieren (Behrens, 2022). Lernende lernen, ihre Interessen sprachlich zu artikulieren und fremde Positionen nachzuvollziehen. Ohne diese pädagogische Vermittlung droht eine Diskrepanz: Obwohl Partizipation offiziell proklamiert wird, können Lernende faktisch ausgeschlossen bleiben, weil ihre Voraussetzungen nicht berücksichtigt werden (Filk & Tramp, 2025, S. 1-19).

Ristau (2025), aber auch Sabitzer et al. (2024) folgend, gewinnt mit dem Aufkommen Künstlicher Intelligenz im Bildungswesen die Frage nach Partizipation neue Brisanz. KI-gestützte Lernumgebungen versprechen, Lernprozesse zu individualisieren und differenzierte Zugänge zu ermöglichen (Martin & Pengel, 2024). Adaptive Systeme können Inhalte an den Leistungsstand anpassen, Übersetzungs- oder Schreibtools können sprachliche Barrieren abbauen, und interaktive Plattformen eröffnen Lernenden die Möglichkeit, Lernwege selbst zu gestalten. In diesem Sinne könnten KI-Systeme Partizipation fördern, indem sie formale Gleichheitsrechte in tatsächliche Bildungschancen übersetzen: etwa, indem sie Lernende mit unterschiedlichen Ausgangslagen vergleichbare Möglichkeiten zur Bearbeitung komplexer Aufgaben eröffnen (Kerres, Buntins et al., 2023, S. 109-133).

Zugleich sind jedoch Risiken erkennbar. KI-Systeme basieren auf algorithmischen Vorgaben und Datensätzen, die nicht neutral sind. Lernende partizipieren also nicht in einem offenen Diskurs, sondern innerhalb der durch die Technik vorgegebenen Strukturen. Die Gefahr besteht darin, dass Partizipation zur Scheinpartizipation verkommt: Lernende haben zwar die Möglichkeit, Eingaben zu machen und Varianten auszuwählen, bewegen sich aber dennoch innerhalb eines vorstrukturierten Rahmens, der die eigentliche Gestaltungsfreiheit einschränkt. In diesem Sinne droht Partizipation von der Mitgestaltung gemeinsamer Lernprozesse zu einem bloßen Reagieren auf algorithmische Vorgaben zu degenerieren (Filk & Tramp, 2025).

Scheiter et al. (2025) haben in diesem Zusammenhang festgestellt, dass die Aufgabe der Schule darin besteht daher, KI-gestützte Lernsysteme nicht unreflektiert als neutrale Werkzeuge einzusetzen, sondern sie selbst zum Gegenstand kritischer Auseinandersetzung zu machen. Partizipation bedeutet in diesem Kontext nicht nur die Nutzung der Systeme, sondern auch die

Befähigung der Lernenden, deren Funktionsweise, Grenzen und mögliche Verzerrungen kritisch zu beurteilen (Ballod, 2024; Filk & Tramp, 2025). Berges et al. (2025) sind der Ansicht, dass Lernende in die Lage versetzt werden müssen, nicht nur Inhalte zu konsumieren, sondern sich zu Fragen wie folgenden zu positionieren: Wer bestimmt, welche Antworten die KI gibt? Welche Perspektiven werden unsichtbar? Welche Daten liegen zugrunde, und welche normativen Setzungen sind darin eingeschrieben?

Fürstenberg (2024) diagnostiziert der KI gerade im Deutschunterricht ein breites Betätigungsfeld. Wenn Lernende etwa KI-generierte Interpretationen literarischer Texte vergleichen, können sie partizipieren, indem sie ihre eigenen Deutungen dagegenstellen, begründen und gemeinsam diskutieren (Susteck & Perder, 2023). Der Lehrplan Deutsch der Sekundarstufe II versteht Sprache ausdrücklich als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe (Bundesministerium für Bildung, 2023). Lernende sollen befähigt werden, sich mündlich wie schriftlich an unterschiedlichen Kommunikations- und Diskursformen zu beteiligen. Dazu zählen unter anderem argumentatives Schreiben, sachliche Stellungnahmen, Diskussionen sowie der reflektierte Umgang mit medialen Texten. Partizipation wird somit im Lehrplan nicht auf aktive Mitarbeit im Unterricht reduziert, sondern als Vorbereitung auf außerschulische Kommunikationssituationen verstanden (Bundesministerium für Bildung, 2023). Die Fähigkeit, eigene Positionen sprachlich auszudrücken und fremde Standpunkte nachzuvollziehen, bildet eine zentrale Grundlage demokratischer Teilhabe (Sperisen, 2024). Der Deutschunterricht übernimmt hierbei eine Schlüsselrolle, da er jene sprachlichen Kompetenzen vermittelt, die für öffentliche Diskurse erforderlich sind (Gailberger & Wietzke, 2013). Partizipation bedeutet dann, dass die Lernenden lernen, sich aktiv in den Diskurs einzubringen – nicht nur mit der KI, sondern vor allem miteinander. Die KI wird so zum Impulsgeber für kollektive Aushandlungsprozesse, in denen Lernende nicht nur ihre individuellen Stimmen einbringen, sondern auch solidarisch aufeinander Bezug nehmen (Leichtfried & Krammer, 2024; Giera, 2025).

Doch damit diese Form von Partizipation gelingt, sind pädagogische Rahmenbedingungen unverzichtbar. Lehrende müssen Räume schaffen, in denen Lernende die Nutzung von KI reflektieren, Kritik üben und alternative Wege erproben können (Klar & Schleiss, 2024). Partizipation heißt hier auch, dass Lernende in die Diskussion über den didaktisch sinnvollen Einsatz von KI einbezogen werden. So könnten sie beispielsweise eigene Kriterien entwickeln, wann und wie KI sinnvoll genutzt werden darf, und diese im Klassenverband aushandeln. Auf diese Weise wird nicht nur Selbstbestimmung gefördert, sondern auch Mitbestimmung in einem ganz praktischen, schulischen Kontext (Grünberger, Nárosy et al., 2024).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Partizipation in Zeiten von KI bedeutet, formale Rechte der Mitwirkung in reale Handlungsspielräume zu übersetzen, die Lernende als Subjekte ernst nehmen. KI kann hier sowohl Chance als auch Risiko sein: Sie kann Zugänge öffnen, Individualisierung ermöglichen und Sprachbarrieren abbauen – oder sie kann Lernende in algorithmisch eng gefasste Strukturen drängen und Partizipation auf eine Illusion reduzieren. Klafkis Bildungsbegriff bietet den normativen Maßstab, um diese Ambivalenz zu beurteilen: Partizipation muss immer zugleich Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität umfassen. Erst wenn KI-gestützte Lernprozesse diese drei Dimensionen berücksichtigen, erfüllen sie den Anspruch einer emanzipatorischen Bildung im Sinne Klafkis.

Klafkis Didaktik Verständnis fordert nicht nur die inhaltliche Relevanz von Bildungsinhalten, sondern auch eine methodisch-didaktische Gestaltung, die Lernenden Freiräume zur Eigenverantwortung und Reflexion eröffnet. Genau hier liegt ein entscheidender Prüfstein für KI-Systeme: Werden sie lediglich als Optimierungsinstrumente eingesetzt, die Lernprozesse beschleunigen und standardisieren, droht eine Reduktion von Bildung auf Effizienz. Werden sie jedoch kritisch-reflexiv eingebettet, können sie zum Gegenstand der Auseinandersetzung selbst werden und Lernende dazu anregen, zentrale Fragen nach Autorschaft, Wahrheit, Sprache und gesellschaftlicher Verantwortung zu reflektieren (Rapp, Vogel et al., 2023).

Vor diesem Hintergrund ist KI nicht nur als technisches Werkzeug, sondern als pädagogisches Medium zu betrachten. Sie eröffnet Chancen zur Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen, verlangt aber zugleich, dass Lehrende und Lernende ihre Nutzung stets unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten hinterfragen. Damit verschiebt sich der Fokus von einer rein funktionalen Integration hin zu einer bildungstheoretisch begründeten Didaktik der KI, die sich der doppelten Aufgabe stellt: Lernende sowohl im Gebrauch von KI zu schulen als auch ihre kritische Urteilskraft gegenüber den Grenzen und Gefahren algorithmischer Systeme zu stärken.

2.4.2 KI und Schreiben im Deutschunterricht

Der Einsatz generativer Künstlicher Intelligenz verändert zunehmend die Bedingungen schulischer Schreibprozesse. Während digitale Werkzeuge bereits seit längerem unterstützend in Schreibprozessen eingesetzt werden, ermöglichen aktuelle KI-Systeme erstmals die automatisierte Generierung vollständiger Texte. Dadurch verschiebt sich die Rolle der Technologie von einem reinen Hilfsmittel der Textverarbeitung hin zu einem aktiven Akteur im Schreibprozess (Susteck & Perder, 2023).

Im Deutschunterricht, der traditionell stark auf die Entwicklung eigenständiger schriftlicher Ausdrucksfähigkeit ausgerichtet ist, stellt diese Entwicklung eine besondere Herausforderung dar. Schreibaufgaben gelten hier nicht nur als Mittel zur Überprüfung von Wissen, sondern als zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung. Durch das Formulieren, Überarbeiten und Strukturieren eigener Texte sollen Lernende sprachliche Präzision, argumentative Fähigkeiten und ein Bewusstsein für Stil entwickeln. Wenn KI-Systeme nun in der Lage sind, kohärente Texte zu generieren, stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis maschinelle Unterstützung und eigenständige Schreibleistung stehen (Wendt, Buhrfeind et al., 2023, S. 322-340).

In diesem Zusammenhang wird KI häufig als Schreibassistenz beschrieben (Rauter, Wetschanow et al., 2024, S. 42-55). Lernende können KI-Systeme nutzen, um Ideen zu generieren, Textstrukturen vorzuschlagen oder Formulierungen zu verbessern. In dieser Perspektive fungiert KI als eine Art dialogischer Partner im Schreibprozess, der Vorschläge liefert und alternative Ausdrucksmöglichkeiten anbietet. Solche Formen der Unterstützung können Schreibprozesse erleichtern, insbesondere wenn Lernende Schwierigkeiten haben, einen Text zu beginnen oder Argumente zu strukturieren (Rezat, 2025, S. 4-11).

Gleichzeitig verändert diese Entwicklung das Verständnis von Autorschaft im schulischen Kontext. Während Autorschaft im traditionellen Deutschunterricht eng mit der individuellen Leistung der Lernenden verbunden ist, entstehen durch KI neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Mensch und Maschine (Catani, 2023; Gabriel & Römisch, 2024). Texte werden nicht mehr ausschließlich von einer einzelnen Person produziert, sondern entstehen zunehmend in einem Prozess der Interaktion zwischen menschlichen Entscheidungen und algorithmisch generierten Vorschlägen. Gerade im Kontext digitaler Textproduktion wird daher die Frage virulent, wie Eigenleistung, sprachliche Verantwortung und reflektierte Textentscheidung neu bestimmt werden müssen. Diese Perspektive schließt an Überlegungen zur digitalen Textsouveränität an, die für den Deutschunterricht eine Verbindung von funktionalen und reflexiven Kompetenzen fordern. In diesem Zusammenhang betonen auch Leichtfried und Krammer (2024), dass Deutschunterricht im Umgang mit digitalen und KI-gestützten Texten nicht nur technische Handlungskompetenz, sondern vor allem Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Mündigkeit fördern muss. Damit wird das Schreiben mit KI nicht nur zu einer Frage der Effizienz, sondern zu einer Frage sprachlicher und bildungsbezogener Verantwortung. Diese Verbindung von Handlungskompetenz und Reflexion ist im deutschdidaktischen Diskurs eng mit Frederkings Konzept der digitalen Textsouveränität verbunden, das als Voraussetzung für selbstbestimmte Teilhabe an der digitalen Textwelt verstanden wird (Steinhoff, 2025, S. 85-99).

In der Forschung wird dieser Prozess teilweise als Ko-Autorschaft zwischen Mensch und Maschine beschrieben (Gans, 2024). Lernende übernehmen dabei nicht unbedingt vollständig generierte Texte, sondern greifen auf Vorschläge der KI zurück, die sie auswählen, verändern oder weiterentwickeln. Der Schreibprozess verschiebt sich damit von einer rein individuellen Produktion hin zu einem stärker kuratorischen Prozess, in dem vorhandene Textvorschläge bewertet und angepasst werden.

Diese Verschiebung lässt sich durch neuere schreibdidaktische Modellierungen noch genauer beschreiben. So schlagen Steinhoff und Lehnen (2025) vor, Schreiben mit KI nicht länger primär über die traditionelle Werkzeugmetapher zu erfassen, sondern als veränderte Form von Schreibpraxis zu begreifen, in der Mensch und KI in unterschiedlichen Rollen zueinander treten. Ihr GPT-Modell unterscheidet dabei die Rollen der KI als „Ghost“, „Partner“ und „Tutor“ sowie korrespondierende Rollen des Menschen als „Client“, „Explorer“ und „Learner“. Diese Unterscheidung ist für den schulischen Schreibunterricht besonders aufschlussreich: Als „Ghost“ übernimmt die KI große Teile der Textproduktion, als „Partner“ wird sie in einen dialogischen Schreibprozess einbezogen, und als „Tutor“ unterstützt sie Lernende beim Schreibenlernen. Damit wird deutlich, dass „Schreiben mit KI“ kein einheitliches Phänomen ist, sondern sehr unterschiedliche Praktiken umfasst – von der weitgehenden Delegation über koaktive Schreibprozesse bis hin zu Formen des angeleiteten Lernens.

Gerade diese Differenzierung ist für den Deutschunterricht bedeutsam, weil sie deutlich macht, dass nicht jede Form der KI-Nutzung bildungsdidaktisch gleich zu bewerten ist. Während eine ghostwriterartige Nutzung die Gefahr birgt, dass der eigentliche Schreibprozess – und damit auch das epistemische Potenzial des Schreibens – ausgelagert wird, können tutorielle oder partnerschaftliche Konstellationen produktive Anlässe für Reflexion, Revision und sprachliche Bewusstheit schaffen. Steinhoff (2025, S. 90) betont in diesem Zusammenhang, dass ein Large Language Model je nach Rolle entweder das Schreiben weitgehend abnimmt, als Schreibpartner koagiert oder als „Quasi-Sozialisationsinstanz“ beim Schreibenlernen unterstützt (Steinhoff, 2025, S. 98). Für die Didaktik des Schreibens bedeutet dies, dass nicht die bloße Verfügbarkeit von KI entscheidend ist, sondern die konkrete Einbettung in Schreibarrangements.

Diese Entwicklung wirft auch neue Fragen für die schulische Leistungsbewertung auf. Wenn KI-Systeme in der Lage sind, sprachlich hochwertige Texte zu generieren, wird es schwieriger, individuelle Schreibkompetenz anhand fertiger Texte zu beurteilen. Lehrpersonen stehen daher vor der Herausforderung, Bewertungsformen zu entwickeln, die nicht nur das Endprodukt, sondern auch den Schreibprozess berücksichtigen. Dazu gehören etwa Reflexionsaufgaben,

mündliche Erläuterungen von Textentscheidungen oder dokumentierte Überarbeitungsprozesse (Koch, 2025).

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Integration von KI in schulische Schreibprozesse nicht nur methodische, sondern auch bildungstheoretische Konsequenzen hat. Der Deutschunterricht war traditionell ein Ort, an dem Lernende nicht nur Texte produzierten, sondern sich über das Schreiben Weltzugänge, Ausdrucksmöglichkeiten und Formen der Selbstverortung erschlossen. Wenn sich der Schreibprozess nun zunehmend in Richtung einer Koaktivität von Mensch und Maschine verschiebt, stellt sich die Frage, inwiefern diese bildenden Momente erhalten bleiben (Steinhoff, 2023). Gerade deshalb erscheint es notwendig, KI nicht bloß als Entlastungsinstrument oder Effizienzwerkzeug zu betrachten, sondern als Gegenstand bewusster didaktischer Rahmung. In Anschluss an Frederkings Überlegungen zur digitalen Textsouveränität lässt sich argumentieren, dass Schreibkompetenz unter postdigitalen Bedingungen auch die Fähigkeit umfassen muss, maschinell erzeugte Texte kritisch zu prüfen, zu überarbeiten und verantwortungsvoll in eigene Argumentationen zu integrieren (Frederking, 2024). Ein plausibles Bildungsziel für automatisiertes und hybrides Schreiben ist daher ein aufgeklärtes und selbstbestimmtes Handeln in digital geprägten Kommunikationssituationen, also digitale Textsouveränität (Steinhoff, 2025, S. 98).

Hinzu kommt, dass sich mit generativer KI auch die Gewichtung von Teilkompetenzen im Schreibprozess verschiebt (Steinhoff, 2025, S. 92). Wenn Formulierungs- und Strukturierungsvorschläge jederzeit verfügbar sind, gewinnen andere Fähigkeiten an Bedeutung: etwa die Qualität der Fragestellung, die Auswahl und Bewertung von Vorschlägen, die Begründung von Textentscheidungen sowie die Fähigkeit, maschinelle Outputs mit dem eigenen Schreibziel in Beziehung zu setzen. Der Schreibprozess wird dadurch nicht automatisch einfacher, sondern in vieler Hinsicht komplexer. Lernende müssen nicht nur schreiben, sondern auch auswählen, prüfen, überarbeiten und Verantwortung für die Endfassung übernehmen. In dieser Hinsicht kann KI, didaktisch reflektiert eingesetzt, auch Anlass für eine Intensivierung von Sprachreflexion sein.

Insgesamt zeigt sich, dass generative KI das Schreiben im Deutschunterricht nicht einfach ersetzt, sondern dessen Bedingungen verändert. Schreibkompetenz umfasst unter diesen Bedingungen zunehmend auch die Fähigkeit, maschinell erzeugte Texte kritisch zu prüfen, zu überarbeiten und in eigene Argumentationen zu integrieren. Für den Deutschunterricht ergibt sich daraus die Aufgabe, Formen des Schreibens mit KI nicht nur funktional zu nutzen, sondern sie zugleich reflexiv, ethisch und bildungstheoretisch zu rahmen.

2.4.3 KI und Lernprozesse

Neben Fragen der Autorschaft und Textproduktion wird der Einsatz von KI im schulischen Kontext häufig im Zusammenhang mit allgemeinen Lernprozessen diskutiert. Generative KI-Systeme können Lernende auf vielfältige Weise unterstützen, etwa durch die Bereitstellung zusätzlicher Erklärungen, durch Beispiele oder durch strukturierende Hinweise bei der Bearbeitung von Aufgaben (Müller & Fürstenberg, 2025, S. 303).

Ein zentraler Aspekt, der in diesem Zusammenhang häufig hervorgehoben wird, ist die **Effizienzsteigerung von Lernprozessen** (Sabitzer, Hörmann et al., 2024). KI-Systeme ermöglichen es, Informationen schnell zu generieren und Aufgabenstellungen unmittelbar zu bearbeiten. Lernende können Fragen stellen und erhalten innerhalb weniger Sekunden ausführliche Antworten oder Erklärungen. Diese Geschwindigkeit verändert die Dynamik des Lernens, da lange Suchprozesse oder umfangreiche Recherchen teilweise durch direkte Interaktion mit KI-Systemen ersetzt werden können.

Darüber hinaus wird KI häufig als Instrument zur **Zeitersparnis** wahrgenommen. Besonders bei Routineaufgaben, etwa beim Formulieren von Einleitungen, Zusammenfassungen oder einfachen Erklärungen, können KI-Systeme Lernende entlasten. Diese Entlastung kann theoretisch dazu beitragen, mehr Zeit für komplexere Lernaktivitäten zu schaffen, etwa für Diskussionen, Analyse oder vertiefte Auseinandersetzungen mit Inhalten (Birk, 2023).

Ein weiterer häufig diskutierter Aspekt ist die Möglichkeit der **individualisierten Unterstützung**. KI-Systeme können Erklärungen in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden formulieren, Beispiele variieren oder Inhalte in vereinfachter Form darstellen (Wendt, Buhrfeind et al., 2023). Lernende können dadurch gezielt nachfragen und Inhalte so lange erläutern lassen, bis sie ein besseres Verständnis erreichen. In dieser Hinsicht ähneln KI-Systeme teilweise einem permanent verfügbaren Lernpartner, der individuell auf Fragen reagieren kann.

Gleichzeitig wird jedoch darauf hingewiesen, dass diese Form der Unterstützung auch Risiken birgt. Wenn KI-Systeme zu häufig als direkte Problemlösung genutzt werden, besteht die Gefahr, dass Lernende eigene Denkprozesse verkürzen oder Aufgaben lediglich reproduktiv bearbeiten (Sachse, 2023). Lernprozesse könnten dadurch oberflächlicher werden, wenn die Auseinandersetzung mit komplexen Problemstellungen zugunsten schneller Lösungen reduziert wird.

Der Einsatz von KI im Lernprozess ist daher ambivalent. Einerseits eröffnet er neue Möglichkeiten der Unterstützung und Individualisierung, andererseits stellt sich die Frage, wie Lernumgebungen gestaltet werden müssen, damit KI nicht lediglich als Abkürzung genutzt wird, sondern tatsächlich zur vertieften Auseinandersetzung mit Lerninhalten beiträgt.

2.4.4 KI-Kompetenz und AI Literacy

Mit der zunehmenden Verbreitung generativer KI-Systeme gewinnt auch die Frage nach den notwendigen Kompetenzen für einen reflektierten Umgang mit solchen Technologien an Bedeutung. In der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion wird hierfür häufig der Begriff „*AI Literacy*“ verwendet (Lotze, 2023). Darunter werden jene Fähigkeiten verstanden, die erforderlich sind, um Funktionsweise, Möglichkeiten und Grenzen von KI-Systemen zu verstehen und diese kritisch nutzen zu können (Wendt, Buhrfeind et al., 2023).

Ein zentraler Bestandteil dieser Kompetenz ist die Fähigkeit zur kritischen Bewertung von KI-generierten Inhalten. Da generative KI-Systeme Texte erzeugen können, die sprachlich überzeugend wirken, besteht die Gefahr, dass Inhalte unkritisch übernommen werden. Lernende müssen daher lernen, Aussagen zu überprüfen, Quellen zu hinterfragen und mögliche Fehler oder Verzerrungen zu erkennen (Frederking, 2023).

Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft den Umgang mit Prompts, also den Eingaben, mit denen Nutzer*innen KI-Systeme steuern. Die Qualität der generierten Antworten hängt stark davon ab, wie präzise und reflektiert solche Anfragen formuliert werden. In diesem Zusammenhang wird zunehmend von Prompt-Kompetenz gesprochen, die die Fähigkeit umfasst, gezielte Fragen zu stellen, Ergebnisse zu präzisieren und alternative Perspektiven einzufordern (Kul & Canoğlu, 2025).

Darüber hinaus umfasst AI Literacy auch eine medienkritische Dimension. Lernende müssen verstehen, dass KI-Systeme nicht über eigenes Wissen im menschlichen Sinne verfügen, sondern auf statistischen Mustern in großen Datenmengen basieren. Daraus ergeben sich Grenzen hinsichtlich Verlässlichkeit, Aktualität und möglicher Verzerrungen in den generierten Inhalten (Lammar, Horst et al., 2025).

Im Kontext schulischer Bildung wird AI Literacy daher zunehmend als Bestandteil digitaler und medialer Bildung diskutiert. Ziel ist es, Lernende nicht nur zu befähigen, KI-Werkzeuge zu nutzen, sondern auch deren Auswirkungen auf Wissen, Kommunikation und gesellschaftliche Entscheidungsprozesse zu reflektieren (Wendt, Buhrfeind et al., 2023).

Gerade im Deutschunterricht ergeben sich hierfür besondere Anknüpfungspunkte, da Fragen der Sprache, der Textproduktion und der kritischen Analyse von Inhalten zentrale Bestandteile des Faches sind. Die Auseinandersetzung mit KI-generierten Texten kann daher nicht nur als technisches Thema verstanden werden, sondern auch als Anlass zur Reflexion über Sprache, Autorschaft und Verantwortung im Umgang mit Informationen.

2.4.5 Bildung im Kontext von Digitalisierung und KI

De Witt et al. (2023) zufolge ist die Frage nach Bildung im digitalen Zeitalter nicht nur eine didaktisch-praktische, sondern auch eine zutiefst bildungstheoretische Herausforderung (De Witt, Gloerfeld et al., 2023, S. 199ff). KI ist mittlerweile allgegenwärtig – von Suchmaschinen über Sprachassistenten bis hin zu automatisierten Übersetzungs- und Schreibprogrammen (Eichstädt & Spieker, 2024). Sie strukturiert unseren Alltag, unsere Kommunikation und zunehmend auch Lernprozesse. Damit wird KI selbst zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem im Sinne Klafkis: ein Phänomen, das nicht nur technologische und ökonomische, sondern auch soziale, kulturelle und ethische Fragen aufwirft und deshalb unverzichtbar in Bildungsprozesse einbezogen werden muss (Gräb-Schmidt, 2024; Sabitzer, Hörmann et al., 2024).

Vor diesem Hintergrund argumentiert de Witt et al. (2023), dass KI zwar in der Lage ist, Lern- und Bildungsprozesse zu unterstützen, aber Bildung niemals „machen“ kann. Bildung bleibt ein Prozess der Selbsttätigkeit und Subjektwerdung, der nicht von Algorithmen determiniert werden darf. KI kann höchstens ermöglichen, indem sie individualisierte Zugänge schafft, Lernprozesse erleichtert oder neue Perspektiven eröffnet – die eigentliche Bildungsarbeit aber bleibt beim Subjekt, also beim Lernenden, selbst. Damit knüpft de Witt an Klafkis Verständnis von Bildung als Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität an: Auch in einer digitalisierten Welt müssen Lernende in der Lage bleiben, Urteile eigenständig zu fällen, Verantwortung zu übernehmen und sich solidarisch in gesellschaftliche Diskurse einzubringen (De Witt, Gloerfeld et al., 2023).

Zugleich weist de Witt darauf hin, dass die Integration von KI in Bildungssysteme ambivalente Effekte hervorbringt (De Witt, Gloerfeld et al., 2023). Auf der einen Seite eröffnen KI-Systeme Chancen zur Individualisierung und Differenzierung: Lernende können in ihrem eigenen Tempo arbeiten, erhalten unmittelbares Feedback und können auf passgenaue Ressourcen zugreifen. Auf der anderen Seite birgt KI das Risiko einer algorithmischen Fremdsteuerung, bei der Lernprozesse zunehmend von automatisierten Entscheidungssystemen (Automated Decision Making, ADM) geprägt werden. Guggemos et al. (2024) haben in ihrem Aufsatz „Eine

Frage von Macht: Einstellungen angehender Lehrkräfte zu den ethischen Grundsätzen des Einsatzes künstlicher Intelligenz in der Bildung.“ Festgestellt, dass das Automated Decision Making zu einer Reduktion von Bildung auf Effizienzsteigerung und Output-Optimierung führen kann, während zentrale Bildungsdimensionen wie Reflexion, Kritikfähigkeit und Kreativität in den Hintergrund treten (Guggemos, Schmidt et al., 2024).

Darüber hinaus machen Beiträge wie jene von Rapp, Vogel und Deimann (2023) deutlich, dass KI nicht nur als Hilfsmittel, sondern auch als pädagogisches Medium von den Lehrenden verstanden werden sollte. Sie zeigen, dass KI nur dann bildungswirksam sein kann, wenn sie kritisch eingebettet und zum Gegenstand von Reflexion gemacht wird. Lernende sollen nicht lediglich die Ergebnisse algorithmischer Prozesse übernehmen, sondern befähigt werden, diese kritisch zu prüfen, zu hinterfragen und in eigene Deutungen einzuordnen. Hier zeigt sich erneut die Anschlussfähigkeit an Klafkis Idee der Mündigkeit, denn Bildung bedeutet, Urteilsfähigkeit zu entwickeln – auch und gerade gegenüber maschinell erzeugtem Wissen.

Ein weiterer theoretischer Zugang, den Heßdörfer und Moser (2023) einbringen, ist das Konzept der „grauen Intelligenz“. Damit wird verdeutlicht, dass Bildung nie rein menschlich, sondern stets in hybriden Arrangements verortet ist, in denen Menschen, Institutionen, Materialien und Technologien zusammenwirken. KI tritt somit nicht als völlig neues Element auf, sondern reiht sich in ein bereits bestehendes Geflecht nichtmenschlicher Akteure ein, die Bildungsprozesse strukturieren. Dies relativiert einerseits die Angst vor einer völligen Entfremdung durch Technik, macht andererseits aber auch deutlich, dass die Handlungsmacht von Algorithmen pädagogisch reflektiert und eingehegt werden muss.

Zusammenfassend wird deutlich, dass KI im Bildungskontext nicht einfach funktional integriert werden darf, sondern einer bildungstheoretischen Rahmung bedarf. Bildung im digitalen Zeitalter heißt, Lernende zur aktiven, kritischen und solidarischen Teilhabe an einer von KI geprägten Gesellschaft zu befähigen. Klafkis Verständnis von Bildung als Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität bietet hierfür einen normativen Maßstab. KI kann diesen Anspruch entweder unterstützen – wenn sie reflexiv eingebettet wird – oder gefährden, wenn sie Bildung auf Automatisierung und Output reduziert. Die Aufgabe einer kritisch-konstruktiven Didaktik im 21. Jahrhundert besteht daher darin, KI nicht nur didaktisch zu nutzen, sondern sie zum Gegenstand von Bildung selbst zu machen.

Genau auf diesen Umstand weist Selwyn (2021) in seinem Aufsatz *„Education and technology: key issues and debates“* hin, wenn er auf die Notwendigkeit der kritischen Reflexion von KI im

Bildungsbereich hinweist. Er hat herausgefunden, dass digitale Technologien – einschließlich KI – in Bildungskontexten häufig als Instrumente zur Individualisierung und Autonomie dargestellt werden, tatsächlich aber neue Formen der Kontrolle und Fremdbestimmung schaffen können. Lernprozesse werden durch unsichtbare algorithmische Strukturen vorgeprägt, die darüber entscheiden, welche Inhalte zugänglich sind, wie Lernwege verlaufen und welche Ergebnisse als „richtig“ gelten.

Selwyns Kritik zielt damit auf einen zentralen Punkt: Technologien fördern nicht automatisch Selbstbestimmung, sondern bergen das Risiko, diese zu unterlaufen. Im Kontext von Klafkis Bildungstheorie wird hier deutlich, dass Mündigkeit nicht allein durch den Zugang zu digitalen Ressourcen erreicht wird. Vielmehr besteht die Gefahr einer Scheinpartizipation, bei der Lernende zwar formal Entscheidungen treffen, diese aber faktisch innerhalb eines engen Rahmens algorithmischer Vorgaben erfolgen. Damit steht Selwyns Perspektive in deutlicher Spannung zu Klafkis Forderung, dass Bildung Lernende zu Subjekten ihres eigenen Lernens machen muss.

Für die kritisch-konstruktive Didaktik bedeutet dies: KI-Systeme dürfen nicht unreflektiert als neutrale Werkzeuge eingesetzt werden. Vielmehr ist es notwendig, Lernende darin zu bestärken, technologische Vorgaben kritisch zu hinterfragen, ihre Grenzen zu erkennen und eigene Urteile zu entwickeln. Selwyns Analyse ergänzt somit die bildungstheoretische Perspektive von de Witt, indem sie die Risiken und Ambivalenzen digitaler Technologien deutlich macht.

Einen anderen Zugang wählt Andreas Schleicher (2019) der aus bildungspolitischer Perspektive über die Anforderungen an ein „World Class“-Bildungssystem im 21. Jahrhundert reflektiert. Schleicher betont die Chancen digitaler Technologien und KI, Lernprozesse stärker zu personalisieren und Lernenden mehr Autonomie über ihren Lernweg einzuräumen. Adaptive Systeme, so seine Argumentation, könnten Lernenden ermöglichen, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten und dabei stärker ihre individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen.

Damit knüpft Schleicher an die Debatte um Selbststeuerung an, jedoch mit einer spezifischen Akzentuierung: Bildung wird bei ihm primär als Anpassung an die Erfordernisse globaler Wettbewerbsfähigkeit verstanden. Autonomie erscheint weniger als kritische Selbstbestimmung im Sinne Klafkis, sondern stärker als funktionale Selbststeuerung innerhalb von Systemen, die Effizienz, Vergleichbarkeit und messbare Outputs priorisieren. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen einem bildungspolitisch-instrumentalistischen und einem bildungstheoretisch-emanzipatorischen Verständnis von Autonomie.

Für diese Arbeit bedeutet dies: Schleicher (2019) verdeutlicht die Attraktivität KI-basierter Systeme aus Sicht internationaler Bildungspolitik, hebt aber nicht auf deren normativen Gehalt ab. Im Kontrast zu Klafki stellt sich daher die Frage, ob „Autonomie“ im Sinne von Schleicher, tatsächlich mit Mündigkeit gleichzusetzen ist – oder ob es sich um eine begrenzte, systemisch eingebettete Selbststeuerung handelt. Für die kritisch-konstruktive Didaktik bleibt entscheidend, dass Bildung nicht allein der ökonomischen Effizienzsteigerung dient, sondern immer auch Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität umfasst.

Die bisher diskutierten Ansätze verdeutlichen, dass der Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Bildungskontext in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen Chancen und bildungstheoretischen Risiken steht. Während de Witt (2023) sowie Rapp, Vogel und Deimann (2023) das Potenzial von KI betonen, Bildung als Prozess der Selbsttätigkeit zu ermöglichen, mahnt Selwyn (2021), dass digitale Technologien ebenso gut neue Formen der Fremdsteuerung und Abhängigkeit etablieren können. Klafkis Verständnis von Bildung als Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität liefert hier den normativen Rahmen, um zu entscheiden, ob KI zu emanzipatorischen Lernprozessen beiträgt oder sie unterläuft.

Auch der Vergleich mit Schleicher (2019) macht die Ambivalenz deutlich: Seine Vorstellung einer personalisierten und flexibleren Bildung durch KI knüpft zwar an die Idee individueller Selbststeuerung an, bleibt jedoch stark auf Effizienz und Output-Orientierung bezogen. Damit unterscheidet sie sich von Klafkis Forderung nach Mündigkeit als umfassender Urteils-, Kritik- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki, 1986). Während Schleicher den Nutzen von KI vor allem im Hinblick auf globale Wettbewerbsfähigkeit betrachtet, rückt Klafki die normative Dimension von Bildung ins Zentrum.

Im Ergebnis zeigt sich: KI kann einerseits zur Individualisierung und Demokratisierung von Lernprozessen beitragen, andererseits aber auch zur Standardisierung und Entmündigung führen. Die theoretische Debatte macht deutlich, dass KI nicht neutral ist, sondern pädagogisch gestaltet, kritisch reflektiert und in einen normativen Rahmen eingebettet werden muss. Für die weitere Arbeit bedeutet dies, dass die kritisch-konstruktive Didaktik als Maßstab dient, um Chancen und Risiken von KI im Hinblick auf die drei zentralen Dimensionen von Bildung – Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität – zu bewerten.

2.5 Zusammenführung: Kritisch-konstruktive Didaktik als Maßstab für KI

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten theoretischen Perspektiven lassen sich in einer zentralen bildungstheoretischen Fragestellung bündeln: Der Einsatz generativer Künstlicher Intelligenz im Bildungskontext darf nicht primär durch technologische Möglichkeiten oder Effizienzgewinne legitimiert werden, sondern muss sich an grundlegenden Zielen von Bildung orientieren. Vor diesem Hintergrund bietet die kritisch-konstruktive Didaktik nach Wolfgang Klafki (Klafki, 1994; Klafki, 1995; Klafki, 1995; Klafki, 1998; Klafki, 2002; Klafki, 2021) einen normativen Orientierungsrahmen, um Chancen und Risiken digitaler Technologien im schulischen Kontext zu beurteilen.

Klafkis Bildungsverständnis versteht Bildung nicht als bloße Anhäufung von Wissen oder als Optimierung von Lernprozessen, sondern als emanzipatorischen Prozess, der Lernende zur selbstbestimmten, verantwortungsbewussten und gesellschaftlich reflektierten Teilhabe befähigen soll. Zentral sind dabei die drei miteinander verbundenen Bildungsdimensionen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, die als normative Leitlinien für pädagogisches Handeln verstanden werden können. Diese Trias bildet zugleich einen Maßstab, an dem auch digitale Lernumgebungen und KI-gestützte Systeme zu messen sind.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die bildungstheoretische Einordnung des KI-Einsatzes auf Grundlage dieser drei Dimensionen.

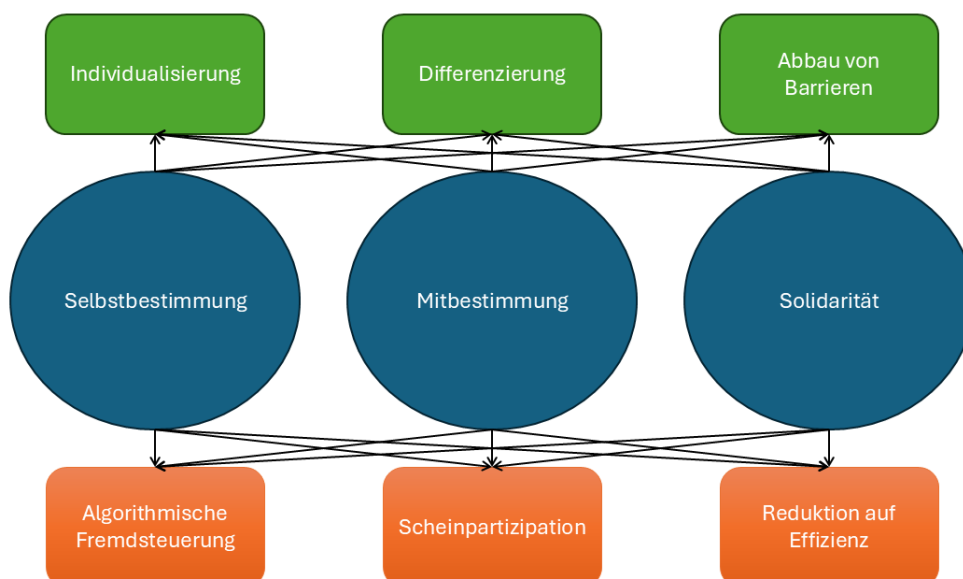


Abbildung 1 - Bildungsdimensionen nach Klafki (eigene Darstellung)

Die Abbildung stellt die drei von Wolfgang Klafki formulierten Bildungsdimensionen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität in Beziehung zum Einsatz Künstlicher Intelligenz im Bildungskontext dar. Ausgehend von diesen Dimensionen werden sowohl potenzielle Chancen – etwa Individualisierung von Lernprozessen, differenzierte Unterstützung oder der Abbau bestimmter Lernbarrieren – als auch mögliche Risiken sichtbar, darunter algorithmische Fremdsteuerung, Scheinpartizipation oder eine Reduktion von Bildung auf Effizienz und Performanz. Die Darstellung macht deutlich, dass KI weder per se als bildungsförderlich noch als bildungsgefährdend verstanden werden kann. Vielmehr hängt ihre pädagogische Bedeutung entscheidend davon ab, wie sie in didaktische Konzepte eingebettet wird.

Folgt man Klafkis Bildungstheorie, bedeutet Selbstbestimmung, dass Lernende befähigt werden, ihr Leben reflektiert und eigenständig zu gestalten. In einer digital geprägten Welt umfasst diese Fähigkeit zunehmend auch den kritischen Umgang mit algorithmisch generierten Informationen und automatisierten Entscheidungssystemen. Lernende müssen in der Lage sein, KI-generierte Inhalte zu hinterfragen, ihre Qualität einzuschätzen und deren Bedeutung für den eigenen Lernprozess zu reflektieren. KI darf diese Urteilsfähigkeit nicht ersetzen, sondern muss Lernende darin unterstützen, eigene Denkprozesse zu entwickeln und Entscheidungen begründet zu treffen (Filk & Tramp, 2025). In diesem Sinne kann KI sowohl als unterstützendes Werkzeug für selbstbestimmtes Lernen dienen als auch – bei unreflektierter Nutzung – zu einer Form algorithmischer Fremdsteuerung führen.

Die zweite Dimension, Mitbestimmung, verweist auf die aktive Teilhabe von Lernenden an sozialen, kulturellen und politischen Prozessen. Bildung zielt nach Klafki darauf ab, Menschen zu befähigen, gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu reflektieren und aktiv mitzugestalten. Übertragen auf eine von digitalen Technologien geprägte Gesellschaft bedeutet dies, dass Lernende nicht nur als passive Anwender von KI-Systemen auftreten dürfen, sondern deren Funktionsweise, gesellschaftliche Auswirkungen und ethische Implikationen verstehen müssen. Dazu gehört beispielsweise die Fähigkeit, sich an gesellschaftlichen Diskursen über Datenschutz, algorithmische Entscheidungsprozesse, Verzerrungen in Trainingsdaten oder den Einfluss von KI auf Sprache und Kultur zu beteiligen. KI wird damit selbst zum Gegenstand demokratischer Bildung.

Die dritte Dimension, Solidarität, erweitert diese Perspektive um eine soziale und ethische Dimension. Bildung dient nach Klafki nicht ausschließlich individuellen Interessen, sondern schließt immer auch Verantwortung für andere Menschen und für gesellschaftliche Zusammenhänge ein. Im Kontext von KI stellen sich daher Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Teilhabe

besonders deutlich: Wer hat Zugang zu leistungsfähigen digitalen Technologien, und wer bleibt davon ausgeschlossen? Werden bestehende Bildungsungleichheiten durch KI verstärkt oder können sie durch neue Formen der Unterstützung möglicherweise reduziert werden? Eine kritisch-konstruktive Didaktik verlangt daher, den Einsatz von KI nicht nur unter individuellen Lernaspekten zu betrachten, sondern auch hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Auswirkungen und seiner Bedeutung für gemeinsames Lernen (Klafki, 1994).

Gerade im Deutschunterricht gewinnen diese Fragen eine besondere Relevanz. Sprache und Schreiben stehen im Zentrum des Faches und gelten als grundlegende Instrumente der Reflexion, der Argumentation und der gesellschaftlichen Verständigung. Schreibprozesse dienen hier nicht allein der Leistungsüberprüfung, sondern bilden einen zentralen Bestandteil sprachlicher und kognitiver Entwicklung (Wendt, Buhrfeind et al., 2023). Durch das Formulieren, Überarbeiten und Strukturieren eigener Texte entwickeln Lernende nicht nur sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sondern auch die Fähigkeit, Gedanken zu ordnen, Positionen zu begründen und Perspektiven kritisch zu reflektieren (Ballod, 2024).

Die zunehmende Verbreitung generativer KI stellt dieses Verständnis schulischer Schreibprozesse vor neue Herausforderungen. KI-Systeme sind inzwischen in der Lage, kohärente Texte zu generieren, Argumentationen zu strukturieren oder stilistisch überzeugende Formulierungen vorzuschlagen. Dadurch verändern sich sowohl die Bedingungen der Textproduktion als auch die Vorstellungen von Autorschaft, Eigenleistung und Lernsteuerung. Schreibprozesse können zunehmend als Interaktion zwischen menschlichen Entscheidungen und algorithmisch generierten Vorschlägen verstanden werden (Gabriel & Römisch, 2024). Diese Entwicklung eröffnet einerseits neue Möglichkeiten der Unterstützung, wirft andererseits aber auch grundlegende Fragen nach der Rolle des eigenständigen Denkens im Lernprozess auf.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Einsatz von KI im Unterricht nicht allein als technisches oder organisatorisches Problem betrachtet werden kann. Vielmehr berührt er zentrale bildungstheoretische Fragen darüber, wie Lernen gestaltet werden soll und welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im digitalen Zeitalter entwickeln müssen (Klar & Schleiss, 2024; Koch, 2025). Klafkis Ansatz verdeutlicht dabei, dass die Einführung neuer Technologien für sich genommen noch keinen pädagogischen Fortschritt bedeutet. Entscheidend ist vielmehr, ob diese Technologien dazu beitragen, Lernende in ihrer Selbsttätigkeit zu stärken, ihre Urteilsfähigkeit zu fördern und sie zu einer reflektierten Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen zu befähigen.

Während der bildungswissenschaftliche Diskurs bereits zahlreiche Chancen und Risiken des KI-Einsatzes im Bildungskontext thematisiert (De Witt et al., 2023), ist bislang noch vergleichsweise wenig darüber bekannt, wie Lehrende und Lernende diese Entwicklungen im konkreten schulischen Alltag wahrnehmen. Gerade ihre subjektiven Deutungen, Erfahrungen und Erwartungen spielen jedoch eine entscheidende Rolle dafür, wie KI tatsächlich in Unterrichtssituationen eingesetzt wird und welche Bedeutung ihr im Lernprozess zugeschrieben wird (Ninaus & Sailer, 2022; Zeininger, 2025).

Um diese Perspektiven sichtbar zu machen, verfolgt die vorliegende Arbeit einen qualitativen Forschungsansatz. Im Mittelpunkt stehen leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Lehrenden und Lernenden, in denen ihre Erfahrungen, Einschätzungen und Orientierungen im Umgang mit KI im Deutschunterricht erhoben wurden. Ziel der Untersuchung ist es, die unterschiedlichen Deutungsmuster der Beteiligten zu rekonstruieren und zu analysieren, inwiefern der Einsatz von KI aus ihrer Sicht mit Fragen von Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Mündigkeit verbunden ist.

Das folgende Kapitel beschreibt daher das methodische Vorgehen der Untersuchung. Dabei werden das Forschungsdesign, die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer*innen, die Durchführung der Interviews sowie das qualitative Verfahren der Datenauswertung dargestellt.

3 Forschungsdesign und Methode

Im folgenden Kapitel wird das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung sowie der gewählte methodische Zugang ausführlich dargestellt. Ziel ist es, das methodische Vorgehen transparent zu machen und nachvollziehbar zu begründen, wie die empirischen Daten erhoben und ausgewertet wurden. Dazu werden zunächst die grundlegenden Überlegungen zum Forschungsdesign erläutert, insbesondere die Entscheidung für einen qualitativen Forschungsansatz und die Durchführung leitfadengestützter Gruppeninterviews mit Lehrenden und Lernenden.

Anschließend werden die konkreten Schritte der Datenerhebung beschrieben. Dazu zählen die Entwicklung des Interviewleitfadens, die Auswahl der Interviewpartner*innen sowie die organisatorische Durchführung der Gruppengespräche. Darüber hinaus wird dargestellt, wie die Interviews transkribiert und für die weitere Analyse aufbereitet wurden.

Ein weiterer Abschnitt widmet sich dem Verfahren der qualitativen Datenauswertung. Hier wird erläutert, nach welchen analytischen Prinzipien die Interviewdaten ausgewertet wurden und wie

zentrale Themenfelder, Deutungsmuster und Argumentationslinien aus dem Material herausgearbeitet wurden. Ziel der Analyse ist es, die Perspektiven der Befragten systematisch zu rekonstruieren und ihre Einschätzungen zum Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht im Hinblick auf zentrale bildungstheoretische Kategorien zu interpretieren.

Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des gewählten methodischen Vorgehens. Dabei werden sowohl die Stärken des Forschungsdesigns als auch mögliche Limitationen der Untersuchung diskutiert. Insbesondere werden Fragen des Samplings, der Reichweite der Ergebnisse sowie mögliche Einflüsse der Forschungssituation auf die erhobenen Daten reflektiert. Diese methodische Selbstreflexion ist ein zentraler Bestandteil qualitativer Forschung, da sie zur Transparenz und Nachvollziehbarkeit der empirischen Ergebnisse beiträgt.

3.1 Methodischer Zugang

Die empirische Untersuchung basiert auf dem qualitativen Forschungsparadigma, welches darauf abzielt, subjektive Deutungen, Erfahrungen und Sinnzuschreibungen der Befragten zu rekonstruieren. Im Zentrum steht nicht die Messung von Häufigkeiten, sondern das Verstehen von Perspektiven und Bedeutungsstrukturen (Lamnek & Krell, 2010; Flick, 2011). Folgt man Hummrich & Kramer (2018) dann eignen sich qualitative Interviews besonders dann, wenn komplexe, neuartige oder sensibel-normative Forschungsfelder – wie das Spannungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung und algorithmischer Steuerung im KI-gestützten Unterricht – exploriert werden sollen.

Die gewählte Erhebungsmethode, das leitfadengestützte Gruppeninterview mit Expert*innenstatus folgt der Konzeption von Meuser und Nagel (1994) sowie Gläser und Laudel (2010). Gruppeninterviews zielen darauf ab, Handlungswissen und professionelle Perspektiven von Personen zu erfassen, die in einem spezifischen institutionellen Kontext tätig sind und damit als Träger*innen von feldspezifischem Wissen gelten. In dieser Arbeit werden Lehrende als fachdidaktische Expert*innen und Lernende als Expert*innen ihrer eigenen Lernpraxis verstanden (Friebertshäuser, 2006). Durch diesen dualen Zugang lässt sich sowohl die pädagogische als auch die erfahrungsgestützte Perspektive rekonstruieren.

3.2 Auswahl der Interviewpartner*innen (Sampling)

Im Rahmen dieser Studie wurden qualitative Gruppeninterviews mit zwei zentralen Zielgruppen geführt, denen im Rahmen dieser Arbeit Exper*innenstatus anzuerkennen ist: Lehrenden

und Lernenden. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte nach dem Prinzip des theoretischen Samplings (Glaser & Strauss, 1998), welches darauf abzielt, jene Personen zu befragen, die über spezifisches Erfahrungswissen im untersuchten Handlungsfeld verfügen. Entsprechend der Forschungsfrage – wie KI-gestützte Lernsysteme selbstbestimmtes Lernen im Deutschunterricht fördern können – wurden jene Akteurinnen ausgewählt, die direkt an der Schnittstelle zwischen pädagogischer Gestaltung und lernpraktischer Umsetzung beteiligt sind.

Insgesamt nahmen **zwölf Personen** an der Untersuchung teil. Die Datenerhebung erfolgte in Form von zwei Gruppeninterviews. Das erste Interview wurde mit **sechs Deutschlehrkräften**, das zweite mit **sechs Schüler*innen einer 11. Schulstufe** einer berufsbildenden höheren Schule durchgeführt.

Gruppe	Anzahl	Beschreibung
Lehrende	6	Deutschlehrkräfte mit fachdidaktischem Schwerpunkt
Lernende	6	Schüler*innen einer 11. Schulstufe einer HTL
Gesamt	12	zwei Gruppeninterviews

Tabelle 1 - Stichprobenübersicht

Durch die Kombination der Perspektiven von Lehrenden und Lernenden ermöglicht das Forschungsdesign eine kontrastive Analyse pädagogischer Steuerungslogiken und subjektiver Lernerfahrungen im Umgang mit KI im Deutschunterricht.

3.2.1 Lehrende als Expert*innen

Die Gruppe der Lehrenden umfasst ausschließlich Deutschlehrkräfte mit fachdidaktischem Schwerpunkt, also Germanist*innen, die sowohl über inhaltliche als auch methodisch-didaktische Expertise verfügen. Sie gelten gemäß Meuser und Nagel (1994) als „Experten*innen“, da sie innerhalb des Handlungssystems Schule zentrale Rollen in der didaktischen Planung, Durchführung und Reflexion von Lernprozessen einnehmen. Ihre Perspektive ist insofern von besonderer Bedeutung, als sie sowohl die pädagogische Verantwortung als auch die didaktische Steuerung im Umgang mit KI im Unterricht tragen. Die Lehrendeninterviews fokussieren daher auf Fragen der didaktischen Integration, der Förderung von Selbstbestimmung und der Wahrnehmung von Chancen und Risiken der KI-Nutzung.

Die Auswahl der Lehrpersonen erfolgte bewusst heterogen in Bezug auf Erfahrungshintergrund und Haltung gegenüber digitalen Technologien, um ein möglichst breites Spektrum an

fachdidaktischen Sichtweisen abzubilden. Dadurch konnten unterschiedliche Positionierungen – von technikskeptisch bis innovationsaffin – erfasst und diskursanalytisch ausgewertet werden. Diese Diversität stärkt die theoretische Validität der qualitativen Untersuchung, da sie den Spannungsraum zwischen traditioneller Deutschdidaktik und digitaler Bildungspraxis sichtbar macht.

3.2.2 Lernende als Expert*innen ihrer eigenen Lernpraxis

Parallel dazu wurden Schüler*innen einer 11. Schulstufe einer berufsbildenden höheren Schule (HTL) befragt. Die Wahl dieser Altersstufe erfolgte gezielt, da Lernende in diesem Bildungsabschnitt bereits über die nötigen metakognitiven und digitalen Kompetenzen verfügen, um Lernprozesse reflektiert zu beschreiben (Bortz & Döring, 2006). Sie sind somit in der Lage, ihr eigenes Lernverhalten, ihre Erfahrungen mit KI-basierten Lernumgebungen sowie ihr Verständnis von Selbstbestimmung differenziert zu artikulieren. Entsprechend der fachdidaktischen Perspektive werden die Schüler*innen hier als „Expert*innen in eigener Sache“ (Friebertshäuser, 2006) betrachtet.

Die Gruppe der Lernenden bestand aus sechs Schüler*innen einer geschlechtergemischten Klasse der 11. Schulstufe einer berufsbildenden höheren Schule (HTL). Im Sinne eines explorativen Erkenntnisinteresses wurden bewusst keine Leistungskriterien oder Noten als Auswahlparameter herangezogen, da das Ziel nicht in der Bewertung individueller Kompetenz, sondern in der Erfassung subjektiver Deutungen und Diskurse liegt. Die Gruppengröße von sechs Teilnehmenden pro Interview erwies sich als geeignet, um sowohl Interaktion und Meinungsdynamiken innerhalb der Gruppe als auch individuelle Reflexionen zu ermöglichen (Lamnek & Krell, 2010).

3.2.3 Reflexion der Auswahl

Die getroffene Auswahl der Interviewpartner*innen ist für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit grundsätzlich plausibel, weist aber zugleich spezifische Begrenzungen auf, die im Sinne qualitativer Forschung transparent zu machen sind. Durch die Fokussierung auf Deutschlehrkräfte mit fachdidaktischem Schwerpunkt konnte ein hoher Grad an inhaltlicher und methodisch-didaktischer Expertise in Bezug auf KI-gestütztes Schreiben und Lernen im Deutschunterricht sichergestellt werden. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass dadurch vor allem solche Perspektiven sichtbar werden, die bereits über ein erhöhtes Reflexionsniveau hinsichtlich didaktischer Konzepte und digitaler Medien verfügen. Lehrpersonen ohne entsprechendes fachliches Profil

oder mit geringerer Affinität zur Reflexion ihrer eigenen Praxis sind in der Stichprobe nicht vertreten, was die Bandbreite möglicher schulischer Umgangsweisen mit KI tendenziell einengt.

Auch die Auswahl der Lernenden ist durch den konkreten institutionellen Kontext gerahmt. Befragt wurden Schüler*innen einer 11. Schulstufe einer berufsbildenden höheren Schule, die in einem stark digital geprägten, leistungsorientierten Umfeld lernen. Diese Gruppe bringt hohe digitale Kompetenzen und Alltagserfahrungen mit KI-Anwendungen mit, was eine differenzierte Reflexion der eigenen Lernpraxis ermöglicht. Gleichzeitig ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Schulformen (z.B. allgemeinbildende Unterstufen, Berufsschulen) und Altersstufen nur eingeschränkt gegeben. Es handelt sich um eine theoretisch begründete, aber nicht repräsentative Stichprobe, deren Ergebnisse im Sinne analytischer, nicht statistischer Generalisierung zu interpretieren sind.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Teilnahmebereitschaft sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden mit bestimmten motivationalen und habituellen Dispositionen einhergeht. Es ist plausibel anzunehmen, dass insbesondere diejenigen Lehrpersonen und Schüler*innen mitgewirkt haben, die eine erhöhte Offenheit gegenüber innovativen Unterrichtsformen und digitalen Technologien aufweisen oder das Thema KI als für ihre Praxis besonders relevant einschätzen. Positionen ausgeprägt technikdistanzierter oder stark überforderter Akteurinnen könnten somit unterrepräsentiert sein. Diese mögliche Selbstselektion wirkt sich auf die in den Interviews rekonstruierten Diskurse aus und muss bei der Interpretation der Ergebnisse mitgedacht werden.

Die Gruppensituation bot darüber hinaus die Möglichkeit, Ambivalenzen, Widersprüche und normative Positionierungen herauszuarbeiten, wie sie sich in den Transkripten deutlich zeigen: von ablehnenden Haltungen gegenüber dem „Einsatz von KI“ bis hin zu pragmatisch-utilitaristischen Perspektiven, die KI vor allem als Lernhilfe oder Zeitersparnis betrachten. Die soziale Interaktion innerhalb der Gruppe diene somit nicht nur als Datenquelle, sondern als analytisches Instrument, um kollektive Orientierungen im Umgang mit KI im Deutschunterricht zu rekonstruieren. Gleichzeitig kann das Gruppensetting Effekte sozialer Erwünschtheit und Konformität begünstigen – insbesondere dann, wenn dominante Stimmen Diskurse prägen oder wenn Lernende die Forscherrolle mit der Lehrerrolle verknüpfen und sich deshalb in ihren Äußerungen zurückhalten.

Insgesamt ist die Auswahl der Interviewpartnerinnen als bewusst fokussiert und theoriegeleitet zu verstehen: Sie ermöglicht einen vertieften Einblick in die Perspektiven zentraler schulischer Akteurinnen auf KI und Selbstbestimmung im Deutschunterricht, bleibt aber an den spezifischen Kontext der untersuchten Schule(n) und Lerngruppe(n) gebunden. Die Ergebnisse beanspruchen daher keine Repräsentativität, sondern sollen exemplarisch zeigen, welche Deutungsmuster, Spannungen und Aushandlungsprozesse sich in diesem Feld beobachten lassen und wie sie vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen dieser Arbeit zu interpretieren sind.

3.3 Erhebungsmethode: Qualitatives Gruppeninterview mit Expert*innen

Das qualitative Gruppeninterview wurde gewählt, um soziale Aushandlungsprozesse und kollektive Bedeutungszuschreibungen zu erfassen, die im Kontext von Lernen mit KI entstehen. Während Einzelinterviews primär individuelle Erfahrungen fokussieren, erlaubt das Gruppeninterview, dass Meinungen, Überzeugungen und Werthaltungen im Dialog sichtbar werden. Gerade bei Jugendlichen zeigt sich, dass Einstellungen zu digitalen Medien und KI häufig interaktiv-negotiativ gebildet werden – also im Austausch mit Peers. Diese Dynamik wurde im Gespräch gezielt genutzt, indem der Leitfaden offen gestaltet war und Diskussionen unter den Teilnehmenden ausdrücklich erwünscht waren (Atteslander & Cromm, 2006; Bohnsack & Przyborski, 2007).

Die bewusste Entscheidung für zwei kontrastive Akteursgruppen – Lehrende und Lernende – folgt dem Prinzip der Perspektiventriangulation (Flick, 2011; Flick, 2011). Durch die Gegenüberstellung beider Sichtweisen wird das Spannungsfeld zwischen pädagogischer Steuerung und lernpraktischer Selbstbestimmung sichtbar, das im Zentrum der Arbeit steht. Während Lehrende den Einsatz von KI vor dem Hintergrund von Bildungszielen, Didaktik und Mündigkeit bewerten, fokussieren Lernende stärker auf Motivation, Nutzungspraktiken und persönliche Autonomieerfahrungen.

Diese Gegenüberstellung ermöglicht eine mehrdimensionale Analyse der Forschungsfrage: Inwiefern kann KI selbstbestimmtes Lernen im Fach Deutsch fördern, ohne die Subjektstellung der Lernenden zu gefährden?

Die Durchführung der Gruppendiskussionen erfolgte am 24. Juni 2025 im Rahmen der Alternativtage an der HTL Wien 10. Da an diesen Tagen kein regulärer Unterricht stattfindet, bot sich ein Rahmen, der den Teilnehmenden ausreichend Zeit für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema ermöglichte. Die Gruppendiskussion mit den Lehrenden

dauerte 65 Minuten, jene mit den Lernenden 55 Minuten. Beide Gespräche fanden in den Räumlichkeiten der Schule statt und wurden anhand eines leitfadengestützten Vorgehens moderiert. Die offene Gesprächssituation ermöglichte es den Teilnehmenden, eigene Erfahrungen, Einschätzungen und Sichtweisen zum Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht einzubringen sowie auf die Beiträge der anderen Diskussionspartner*innen Bezug zu nehmen.

3.3.1 Entwicklung des Interviewleitfadens für Lehrende

Die Entwicklung des Interviewleitfadens für die Lehrenden erfolgte in enger Anbindung an die Forschungsfragen und den theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit. Erstens wurden Klafkis Konzept der kategorialen Bildung (Klafki, 1959), fachdidaktische Überlegungen zum Schreiben im Deutschunterricht sowie der aktuelle Diskurs zu Chancen und Risiken KI-gestützter Lernumgebungen herangezogen (Sabitzer, Hörmann et al., 2024; Illner, 2025), um jene Aspekte zu identifizieren, die für die Rekonstruktion der Deutungsmuster von Deutschlehrpersonen im Umgang mit KI zentral sind.

Zweitens wurden aus diesen Grundlagen thematische Schwerpunkte abgeleitet und in Form offener Fragen ausgestaltet. Im Mittelpunkt stehen dabei die Haltung der Lehrpersonen gegenüber KI, ihre bisherigen Erfahrungen mit KI-gestütztem Schreiben, Vorstellungen von Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit der Lernenden sowie Einschätzungen zu Chancen, Risiken und Spannungsfeldern in der Deutschdidaktik. Diese Themenfelder wurden zu Leitfadenabschnitten gebündelt, die einen systematischen, zugleich aber offenen Zugang ermöglichen.

Drittens wurde der Leitfaden entlang einer einfachen Gesprächsstruktur organisiert: Einstiegsfragen, ein Hauptteil mit den zentralen Themenblöcken sowie ein kurzer Ausblick. Viertens erfolgte eine iterative Überarbeitung, einschließlich eines informellen Pretests, durch den Formulierungen gestrafft und suggestive Elemente reduziert wurden. Fünftens wurde der Leitfaden an die Dynamik von Gruppeninterviews angepasst, indem Fragen so gestaltet wurden, dass unterschiedliche Positionierungen innerhalb der Gruppe sichtbar werden und die Teilnehmenden explizit eingeladen sind, aufeinander zu reagieren. Insgesamt ist der Leitfaden theoriegeleitet, an den Forschungsfragen orientiert und zugleich so offen gehalten, dass individuelle Erfahrungen und Aushandlungsprozesse in der Gruppe zum Umgang mit KI im Deutschunterricht sichtbar werden können.

3.3.2 Entwicklung des Interviewleitfadens für Lernende

Die Entwicklung des Interviewleitfadens für die Lernenden erfolgte ebenfalls unmittelbar aus den Forschungsfragen und dem theoretischen Rahmen dieser Arbeit. Erstens wurden Klafkis Konzept der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit (Klafki, 1998; Klafki, 2021), der Forschungsstand zu jugendlichen Medien- und KI-Nutzungspraktiken (Süße & Kobert, 2023) sowie die Idee der Lernenden als „Expert*innen ihrer eigenen Lernpraxis“ herangezogen, um jene Aspekte zu identifizieren, die für die Rekonstruktion ihres Umgangs mit KI im Deutschunterricht zentral sind.

Zweitens wurden daraus zentrale Themenfelder abgeleitet und in offene Fragen überführt. Im Mittelpunkt stehen dabei die alltägliche Nutzung von KI (inner- und außerhalb der Schule), die wahrgenommene Rolle von KI beim Schreiben und Lernen, Vorstellungen von Selbstbestimmung, Anstrengung und Fairness sowie Erwartungen an Lehrpersonen und Schule. Diese Themenfelder wurden zu Leitfadenabschnitten gebündelt, die es erlauben, sowohl konkrete Nutzungssituationen als auch subjektive Deutungen und Gefühle sichtbar zu machen.

Drittens wurde auch dieser Leitfaden entlang einer klaren, einfachen Gesprächsstruktur aufgebaut: ein niederschwelliger Einstieg, ein Hauptteil mit den zentralen Themenblöcken zu KI und Lernen sowie ein kurzer Ausblick, in dem die Schüler*innen Wünsche, Befürchtungen und Vorstellungen zur zukünftigen Rolle von KI im Unterricht formulieren können. Viertens wurde der Leitfaden in einem iterativen Prozess überarbeitet, insbesondere im Hinblick auf verständliche, altersangemessene und nicht-suggestive Formulierungen, sodass Lernende der 11. Schulstufe ihre Perspektiven möglichst ungefiltert artikulieren können. Fünftens wurde er gezielt auf die Dynamik von Gruppeninterviews zugeschnitten: Die Fragen laden dazu ein, unterschiedliche Erfahrungen zu vergleichen, einander zuzustimmen oder zu widersprechen und typische Szenen aus dem Schulalltag gemeinsam zu rekonstruieren. Auf diese Weise wird der Leitfaden theoriegeleitet und fragengestützt eingesetzt, ohne die Offenheit für die Eigenlogik jugendlicher Deutungen und Aushandlungsprozesse innerhalb der Gruppe zu beschneiden.

3.4 Auswertungsmethode der Gruppeninterviews mit Expert*innenstatus

Die Auswertung der leitfadengestützten Gruppeninterviews mit Expert*innenstatus erfolgte mithilfe der Software MAXQDA. Im Zentrum stand eine regelgeleitete qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), bei der die Aussagen der Lernenden und Lehrenden systematisch codiert und inhaltlich verdichtet wurden. Ergänzend kam die inhaltsstrukturierende

Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) zum Einsatz, um die Perspektiven der beiden Akteursgruppen vergleichend gegenüberzustellen.

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Mayring versteht qualitative Inhaltsanalyse als ein theoriegeleitetes, zugleich materialnahes Verfahren, das Texte schrittweise reduziert, strukturiert und interpretiert, ohne ihren Kontext zu zerstören. Leitend sind dabei klar definierte Kategorien, explizite Codierregeln und ein transparenter, iterativer Auswertungsprozess.

Für diese Arbeit wurde zunächst ein kategorialer Bezugsrahmen entwickelt, der deduktiv aus der theoretischen Rahmung nach Klafki (Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit, Mündigkeit) sowie aus der Forschungsliteratur zu KI-gestütztem Lernen (Selwyn, 2021, S. 145 - 167; Rapp, Vogel et al., 2023) abgeleitet wurde. Diese theoriegeleiteten Hauptkategorien wurden in einem Codierleitfaden mit Definitionen, Codierregeln und Ankerzitaten beschrieben und in MAXQDA implementiert.

Im Anschluss wurden die Transkripte der Gruppeninterviews mit Expert*innenstatus zeilenbasiert durchgearbeitet. Die Auswertung erfolgte in mehreren Schleifen aus Paraphrasierung, Generalisierung und inhaltlicher Reduktion: Relevante Sinneinheiten (inhaltlich abgeschlossene Äußerungen oder Sequenzen) wurden markiert, paraphrasiert und den bestehenden Kategorien zugeordnet. Wo der deduktive Rahmen nicht ausreichte, wurden induktiv neue Unterkategorien aus dem Material entwickelt (z. B. Differenzierung, Veranschaulichung).

Ein zentrales Element der Auswertung war die Möglichkeit der Mehrfachcodierung: Einzelne Äußerungen konnten gleichzeitig mehreren Kategorien zugeordnet werden, wenn sie unterschiedliche Dimensionen berührten (etwa Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit oder Mündigkeit und Abhängigkeit). Diese Mehrfachzuordnung war insbesondere dort relevant, wo ambivalente Haltungen gegenüber KI sichtbar wurden (z. B. „unterstützend“ und „gefährlich bequem“ zugleich). Durch diese Vorgehensweise konnten Spannungsfelder und Widersprüche im Erleben der Lernenden und Lehrenden sichtbar gemacht werden, ohne sie vorschnell zu glätten.

Auf Basis der codierten Segmente wurden die Kategorien sukzessive überprüft, präzisiert und bei Bedarf umformuliert. Die wiederholte Durchsicht des Materials diente dabei der inhaltlichen Sättigung der Kategorien sowie der Sicherung von Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Codierprozesses.

3.4.2 Inhaltsstrukturierende Analyse nach Kuckartz

Ergänzend zur inhaltlich strukturierenden Codierung nach Mayring wurde das Vorgehen nach Kuckartz (2012) eingesetzt, um die Perspektiven der unterschiedlichen Akteursgruppen systematisch zu vergleichen. Ausgangspunkt war das auf Mayring basierende Kategoriensystem, das in MAXQDA als thematische Struktur über das gesamte Datenmaterial gelegt wurde.

Im Sinne der inhaltsstrukturierenden Analyse wurden anschließend für alle Hauptkategorien (z. B. Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit, Mündigkeit, Autorschaft) fall- und gruppenspezifische Zusammenfassungen erstellt. Dabei wurden die codierten Segmente getrennt nach Gruppeninterviews mit Expert*innenstatus der Lehrenden und der Lernenden ausgewertet und mit typischen Ankerziten illustriert.

Auf dieser Grundlage erfolgte eine vergleichende Analyse der Deutungsmuster: Es wurde herausgearbeitet, in welchen Punkten sich Lehrende und Lernende hinsichtlich der Rolle von KI im Deutschunterricht, der Erfahrung von Selbststeuerung und der wahrgenommenen Gefährdungen oder Chancen unterscheiden, und wo sich gemeinsame Linien und geteilte Irritationen zeigen. Die Kombination von Mayring und Kuckartz ermöglichte so zugleich eine materialnahe Rekonstruktion zentraler Bedeutungsstrukturen und eine systematische Gegenüberstellung der Akteursgruppen.

3.4.3 Kategorienbildung

Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2015), ergänzt durch eine inhaltsstrukturierende Analyse nach Kuckartz (Kuckartz, 2012). Ziel dieses Vorgehens ist es, umfangreiche Textmaterialien systematisch zu strukturieren, zentrale Bedeutungsdimensionen herauszuarbeiten und wiederkehrende Deutungsmuster der Befragten sichtbar zu machen.

Der Analyseprozess erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurden die Interviews vollständig transkribiert und in die qualitative Analyse-Software MAXQDA importiert. Anschließend erfolgte eine erste intensive Durchsicht des Materials, um ein Gesamtverständnis der Aussagen zu gewinnen.

Auf dieser Grundlage wurden zunächst deduktive Hauptkategorien entwickelt. Diese orientierten sich an der theoretischen Rahmung der Arbeit, insbesondere an den zentralen Dimensionen

des Bildungsbegriffs nach Klafki – Selbstbestimmung, Mündigkeit und Partizipation – sowie an den Forschungsfragen der Studie.

In einem zweiten Schritt wurden die Transkripte systematisch codiert. Während dieses Codierungsprozesses wurden zusätzlich induktive Subkategorien gebildet, die direkt aus den Aussagen der Interviewpartner*innen hervorgingen. Diese materialnahen Kategorien ermöglichen es, empirische Deutungsmuster der Befragten sichtbar zu machen, ohne sie ausschließlich auf vorab definierte theoretische Konzepte zu reduzieren.

Der Prozess der Kategorienbildung erfolgte iterativ. Erste Kategorien wurden im Verlauf der Analyse mehrfach überprüft, präzisiert oder zusammengeführt. Auf diese Weise entstand ein hierarchisch strukturiertes Kategoriensystem, das sowohl theoretische Leitdimensionen als auch empirisch beobachtbare Perspektiven der Befragten abbildet.

Im Anschluss wurden alle codierten Textstellen innerhalb der jeweiligen Kategorien zusammengeführt und inhaltlich verdichtet. Ziel war es, typische Argumentationsmuster, zentrale Spannungsfelder sowie divergierende Positionen innerhalb der beiden Gruppen (Lehrende und Lernende) herauszuarbeiten.

Hauptkategorie	Subkategorien	Beschreibung
Nutzung von KI im Unterricht	Vorbereitung durch Lehrkräfte	KI zur Erstellung von Arbeitsblättern, Aufgaben oder Unterrichtsmaterial
	KI als Lernwerkzeug	Einsatz durch Schüler*innen beim Schreiben oder Recherchieren
Selbstbestimmung im Lernprozess	Erweiterte Handlungsmöglichkeiten	Schüler*innen können unterschiedliche Lernwege ausprobieren
	Schein-Freiheit	KI beeinflusst Entscheidungen der Lernenden
Rolle der Lehrkraft	Steuerung und Kontrolle	Lehrkräfte definieren Regeln für KI-Nutzung
	Begleitung und Reflexion	Lehrkräfte thematisieren KI kritisch im Unterricht
Chancen von KI	Unterstützung beim Schreiben	KI als Ideengeber oder Feedbackinstrument
	Differenzierung	Anpassung von Aufgaben an individuelle Lernstände

Hauptkategorie	Subkategorien	Beschreibung
Risiken von KI	Verlust von Eigenständigkeit	Schüler*innen übernehmen KI-Texte ungeprüft
	Abhängigkeit von Technologie	Gefahr der Reduktion eigener Denkprozesse
KI als Gegenstand von Sprachreflexion	Analyse von KI-Texten	Vergleich menschlicher und KI-generierter Texte
	Medienkritik	Reflexion über Autorschaft, Sprache und Argumentation

Tabelle 2 - Kategorienbildung

3.5 Reflexion des methodischen Vorgehens

Die Entscheidung für leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Expert*innenstatus in Kombination mit einer inhaltsanalytischen Auswertung erweist sich insbesondere im bildungswissenschaftlich-fachdidaktischen Kontext als tragfähig. Durch die Gruppensituation konnten geteilte Orientierungen, Aushandlungsprozesse und Widersprüche im Umgang mit KI sichtbar werden, die in Einzelinterviews möglicherweise weniger deutlich hervorgetreten wären. Zugleich erlaubte der Expertenstatus der Beteiligten – als Lernende bzw. Lehrende mit spezifischer Erfahrung im Deutschunterricht – einen dichten Einblick in subjektive Deutungen und routinierte Praxisformen.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bildete dabei das methodische Rückgrat der Auswertung: Über den systematischen Codierprozess, die explizite Kategorienbildung und die Möglichkeit der Mehrfachcodierung konnten komplexe, teilweise widersprüchliche Aussagen der Interviewten strukturiert und theoriebezogen rekonstruiert werden. Die anschließende inhaltsstrukturierende Analyse nach Kuckartz stärkte insbesondere die Vergleichsdimension zwischen den Gruppeninterviews mit Expert*innenstatus von Lehrenden und Lernenden und machte Divergenzen wie Konvergenzen in ihren Deutungsmustern sichtbar.

Im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik erscheint die Verbindung beider Ansätze anschlussfähig: Sie vereint methodische Stringenz mit Offenheit für neue, im Material entstehende Bedeutungszusammenhänge. Die softwaregestützte Codierung in MAXQDA trägt zur Transparenz, Nachvollziehbarkeit und intersubjektiven Prüfbarkeit des Auswertungsprozesses bei und unterstützt damit zentrale Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Döring & Bortz, 2016). Gleichzeitig bleibt zu reflektieren, dass jede Inhaltsanalyse Ergebnisse auch durch die

gewählte theoretische Perspektive (hier insbesondere Klafki und die Forschung zu KI-basiertem Lernen) mitformt – eine Begrenzung, die in der Interpretation der Befunde mitgedacht wird.

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellte methodische Vorgehensweise bildet die Grundlage für die empirische Analyse dieser Arbeit. Durch die leitfadengestützten Gruppeninterviews mit Lehrenden und Lernenden konnten vielfältige Perspektiven auf den Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht erhoben werden. Ziel der Datenerhebung war es, nicht nur konkrete Nutzungssituationen zu erfassen, sondern insbesondere die subjektiven Deutungen, Erwartungen und Bedenken der Beteiligten sichtbar zu machen.

Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die Interviews transkribiert und im Rahmen eines qualitativen Auswertungsverfahrens systematisch analysiert. Dabei standen weniger einzelne Aussagen als vielmehr wiederkehrende Deutungsmuster, Argumentationslinien und Spannungsfelder im Mittelpunkt der Analyse. Die Auswertung orientierte sich an den im theoretischen Teil entwickelten bildungstheoretischen Kategorien, insbesondere an den Dimensionen Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Mündigkeit im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki.

Die Analyse verfolgt dabei das Ziel, die unterschiedlichen Perspektiven von Lehrenden und Lernenden sichtbar zu machen und zu rekonstruieren, wie der Einsatz von KI im Deutschunterricht im Spannungsfeld zwischen pädagogischen Chancen und möglichen Risiken wahrgenommen wird. Besonderes Interesse gilt der Frage, inwiefern KI aus Sicht der Beteiligten zur Förderung oder Einschränkung selbstbestimmter Lernprozesse beitragen kann.

Das folgende Kapitel stellt die Ergebnisse der qualitativen Auswertung dar. Dabei werden zentrale Themenfelder herausgearbeitet und anhand ausgewählter Interviewpassagen illustriert, um die unterschiedlichen Sichtweisen der Befragten nachvollziehbar zu machen.

4 Auswertung

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellte methodische Vorgehensweise bildet die Grundlage für die empirische Analyse dieser Arbeit. Das vorliegende Kapitel widmet sich der Auswertung der leitfadengestützten Gruppeninterviews mit Lehrenden und Lernenden und stellt damit den empirischen Kern der Untersuchung dar. Ziel der Auswertung ist es, zentrale Deutungsmuster, Argumentationslinien und Spannungsfelder sichtbar zu machen, die in den Interviews im Zusammenhang mit dem Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht

artikuliert wurden. Dabei stehen weniger einzelne isolierte Aussagen als vielmehr wiederkehrende Orientierungen, gemeinsame Themenfelder und zugrunde liegende pädagogische Deutungsrahmen im Mittelpunkt der Analyse.

Die Auswertung orientiert sich dabei an den im theoretischen Teil entwickelten bildungstheoretischen Kategorien der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki. Insbesondere die Dimensionen Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Mündigkeit dienen als analytischer Bezugsrahmen, um zu rekonstruieren, wie Lehrende und Lernende den Einsatz von KI im Unterricht wahrnehmen und welche pädagogischen Chancen oder Risiken sie damit verbinden. Bildung wird in dieser Perspektive nicht als bloße Optimierung von Lernprozessen verstanden, sondern als emanzipatorischer Prozess, der Lernende dazu befähigen soll, ihr Denken und Handeln reflektiert zu gestalten und Verantwortung für sich selbst sowie für gesellschaftliche Zusammenhänge zu übernehmen.

Vor diesem Hintergrund steht im Zentrum der folgenden Analyse die Frage, wie KI im schulischen Alltag in Beziehung zu zentralen Bildungsprozessen gesetzt wird. Die Interviews werden daher nicht nur als Sammlung individueller Meinungen betrachtet, sondern als Ausdruck unterschiedlicher Vorstellungen darüber, was gutes Lernen und gute Bildung im Kontext digitaler Technologien bedeuten können. Die Aussagen der Befragten machen deutlich, dass der Einsatz von KI weder eindeutig positiv noch eindeutig negativ bewertet wird, sondern in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischer Hoffnung, didaktischer Skepsis und pragmatischer Nutzungspraxis verortet ist.

Die qualitativen Interviews eröffnen einen differenzierten Einblick in die subjektiven Erfahrungen und normativen Bewertungen der beteiligten Akteur*innen. Lehrende wie Lernende greifen in ihren Aussagen wiederholt auf implizite Vorstellungen von guter Bildung, legitimer Unterstützung, Eigenleistung und Verantwortung zurück. Diese Vorstellungen strukturieren maßgeblich, wie KI im Unterricht eingeordnet, akzeptiert oder kritisch hinterfragt wird. Zugleich wird deutlich, dass der Einsatz von KI nicht nur technische oder organisatorische Fragen berührt, sondern grundlegende pädagogische und bildungstheoretische Dimensionen des Lernens betrifft.

Methodisch folgt die Auswertung einem inhaltsstrukturierenden Vorgehen, bei dem zentrale Themenfelder aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet und entlang der Forschungsfragen systematisch verdichtet wurden. Dabei wurde bewusst darauf verzichtet, einzelne Aussagen isoliert zu interpretieren. Stattdessen werden die Interviews als diskursive Aushandlungsräume

verstanden, in denen unterschiedliche Positionen, pädagogische Haltungen und normative Grenzziehungen sichtbar werden. Insbesondere die Gruppendynamik der Gespräche macht deutlich, dass Einstellungen zum Einsatz von KI nicht statisch gegeben sind, sondern im Austausch mit anderen Perspektiven reflektiert, bestätigt oder auch infrage gestellt werden.

Ein zentrales Analyseinteresse liegt darüber hinaus darin, die Rolle der Lehrenden und Lernenden im KI-gestützten Unterricht zu rekonstruieren. In den Interviews erscheint KI nicht nur als technisches Werkzeug, sondern als Akteur, der bestehende Rollenbilder herausfordert und neu strukturiert. Lehrpersonen positionieren sich dabei zwischen Steuerung, Kontrolle und der Öffnung von Lernprozessen, während Lernende zwischen Unterstützung, Entlastung und dem möglichen Verlust eigener Autorschaft oszillieren. Diese unterschiedlichen Rollenverständnisse bilden eine entscheidende Voraussetzung dafür, ob KI im Unterricht als bildungsförderliches Werkzeug oder als potenzielle Quelle neuer Formen der Fremdsteuerung wahrgenommen wird.

Die Auswertung verfolgt somit das Ziel, diese unterschiedlichen Perspektiven systematisch zu rekonstruieren und sichtbar zu machen, wie sie sich im Hinblick auf Fragen von Autonomie, Autorschaft, Lernsteuerung und kritischer Reflexion strukturieren. Auf dieser Grundlage werden im Folgenden zentrale Themenfelder dargestellt, die sich aus dem Interviewmaterial herauskristallisiert haben und einen differenzierten Einblick in die Wahrnehmung und Bewertung von KI im Deutschunterricht ermöglichen.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews führte zur Identifikation mehrerer zentraler Themenfelder, die die Wahrnehmung und Bewertung von KI im Deutschunterricht strukturieren. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die wichtigsten Kategorien und ihre Beziehungen zueinander.

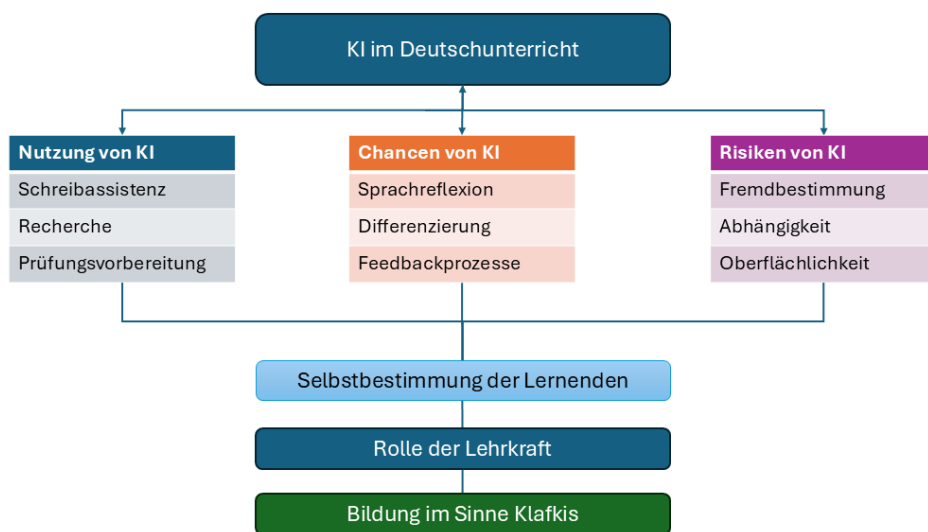


Abbildung 2 - Zentrale Themenfelder der Interviewanalyse (eigene Darstellung)

4.1 Didaktische Haltungen und Rollenbilder im KI-Kontext

Um die didaktische Haltungen sowie die Rollenbilder der Lehrenden im KI-Kontext zu evaluieren, wurde folgende Frage gestellt: „Können Sie mir kurz schildern, wie Sie KI-gestützte Technologien in Ihrem Unterricht einsetzen?“ Die Antworten der Lehrenden zeigen ein deutlich differenziertes und teilweise widersprüchliches Bild hinsichtlich der didaktischen Einordnung von Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht. Die Aussagen reichen von einer fundamentalen Ablehnung über vorsichtige Integration bis hin zu einer aktiven didaktischen Aneignung von KI als Werkzeug. Diese Spannweite verweist darauf, dass der Einsatz von KI nicht lediglich als methodische Erweiterung verstanden wird, sondern grundlegende Vorstellungen von Unterricht, Lernen und Bildung berührt.

Eine Gruppe von Lehrenden positioniert sich klar ablehnend gegenüber dem Einsatz von KI. Diese Haltung ist nicht primär technisch begründet, sondern knüpft an ein traditionelles Verständnis des Deutschunterrichts an, das Eigenständigkeit, sprachliche Auseinandersetzung und die individuelle Produktion von Texten in den Mittelpunkt stellt. KI wird in dieser Perspektive als Bedrohung dieser zentralen Werte wahrgenommen. Diese Haltung wird besonders deutlich in folgender pointierter Aussage:

*„Also... ich sag's gleich: ich halte von dem ganzen Blödsinn überhaupt nichts. KI ist für mich ein Modewort, das in ein paar Jahren wieder verschwindet.“
(Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 11, Sprecher*in: Lehrer D)*

Die Schärfe der Formulierung zeigt, dass KI nicht nur als pädagogisch problematisch, sondern als grundsätzlich überflüssig eingeschätzt wird. Dahinter steht die implizite Annahme, dass nachhaltiges Lernen nur durch eigenständige kognitive Anstrengung möglich ist und technologische Unterstützung diesen Prozess eher untergräbt als fördert.

Eng damit verbunden ist die Sorge vor einem Verlust eigenständigen Denkens und professioneller Verantwortung. Lehrende befürchten, dass sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte selbst dazu tendieren könnten, sich auf die Vorschläge der KI zu verlassen, anstatt eigene Lösungen zu entwickeln. Diese Befürchtung wird explizit artikuliert, wie folgende Aussage zeigt:

*„Hm... ja, aber dann muss es kritisch bleiben. Ich sehe eben die Gefahr, dass Lehrkräfte und auch Schüler sich zurücklehnen und meinen, die Maschine macht's schon.“
(Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 16, Sprecher*in: Lehrerin A)*

Hier wird KI als potenzieller Auslöser einer Haltung beschrieben, die Lernen von einem aktiven Prozess der Auseinandersetzung zu einem passiven Konsum von Ergebnissen verschiebt. Besonders deutlich wird dabei die Angst vor einer „Delegation von Denken“ an technische Systeme.

Demgegenüber stehen Lehrende, die KI nicht grundsätzlich ablehnen, sondern sie als potenziell sinnvolles Werkzeug im Unterricht betrachten. Diese Perspektive ist stärker pragmatisch geprägt und fokussiert auf konkrete Einsatzmöglichkeiten im schulischen Alltag. Eine Lehrperson beschreibt diese Haltung folgendermaßen:

*„Bei mir ist es so ein Mischsystem. In den höheren Klassen [...] nutze ich KI manchmal für die Korrektur von Schularbeiten, um bestimmte sprachliche Fehler schneller zu erkennen.“
(Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 7, Sprecher*in: Lehrerin C)*

KI wird hier als unterstützendes Instrument verstanden, das insbesondere bei routinemäßigen oder zeitintensiven Aufgaben Entlastung schaffen kann. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass diese Nutzung nicht unreflektiert erfolgt, sondern bewusst in bestehende didaktische Strukturen eingebettet ist.

Besonders interessant ist eine dritte Position, die KI nicht nur als Werkzeug, sondern als Gegenstand didaktischer Reflexion begreift. In dieser Perspektive wird KI aktiv in Lernprozesse integriert, um sprachliche und analytische Kompetenzen zu fördern. Diese Haltung wird exemplarisch in folgender Aussage sichtbar:

„Auch für die Analyse literarischer Texte hab ich schon KI-Vorschläge genommen, aber die diskutiere ich dann mit den Schülerinnen kritisch [...] Das ist für mich Deutschdidaktik im modernen Sinn.“ (Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 27, Sprecherin: Lehrerin C)

Hier wird KI bewusst als Anlass für Reflexion genutzt. Der Fokus liegt nicht auf dem Ergebnis der KI, sondern auf der kritischen Auseinandersetzung damit. Diese Perspektive entspricht einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen, bei dem Wissen nicht übernommen, sondern aktiv hinterfragt und weiterentwickelt wird.

Die unterschiedlichen Haltungen spiegeln sich auch in der Wahrnehmung der eigenen Rolle als Lehrperson wider. Während einige Lehrende ihre Rolle als stabil und unverändert beschreiben, berichten andere von einem deutlichen Wandel hin zu einer stärker moderierenden und begleitenden Funktion. Dieser Rollenwandel wird besonders anschaulich in folgender Aussage beschrieben:

„Die KI übernimmt einen Teil der Routinearbeit [...] und ich kann mich mehr darauf konzentrieren, wie die Schülerinnen denken [...] Meine Rolle ist eher: Fragen stellen, Reflexion einfordern und begleiten.“ (Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 390, Sprecherin: *Lehrer F*)

Hier zeigt sich eine Verschiebung vom klassischen „Wissensvermittler“ hin zu einer Rolle, die stärker auf die Förderung von Reflexion und Entscheidungsfähigkeit ausgerichtet ist. Diese Entwicklung steht im Einklang mit aktuellen didaktischen Konzepten, die Lehrpersonen als Lernbegleiter*innen verstehen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass dieser Rollenwandel neue Anforderungen mit sich bringt. Lehrende sehen sich zunehmend in der Verantwortung, nicht nur fachliche Inhalte zu vermitteln, sondern auch den reflektierten Umgang mit digitalen Technologien zu begleiten. Dies erfordert kontinuierliche Weiterbildung sowie die Entwicklung neuer didaktischer Konzepte.

Insgesamt verdeutlichen die unterschiedlichen didaktischen Haltungen, dass KI im Deutschunterricht nicht neutral ist. Sie fordert bestehende Vorstellungen von Lernen, Autorschaft und Unterricht heraus und macht grundlegende pädagogische Fragen sichtbar. Besonders zentral ist dabei die Frage, ob KI Lernprozesse eher unterstützt oder ob sie die Eigenständigkeit der Lernenden gefährdet.

Damit rückt eine weitere zentrale Dimension der Analyse in den Fokus: die Frage nach Autonomie und Selbsttätigkeit im Umgang mit KI. Der folgende Abschnitt untersucht daher, wie Lernende und Lehrende den Einfluss von KI auf eigenständiges Denken und aktives Lernen wahrnehmen.

4.2 Wahrgenommene Autonomie und Selbsttätigkeit der Lernenden

Während im vorangegangenen Abschnitt die Perspektive der Lehrenden und deren didaktische Haltungen im Mittelpunkt standen, richtet sich der Blick nun stärker auf die subjektiven Wahrnehmungen der Lernenden. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwiefern Lernende ihren Umgang mit KI als selbstbestimmt und eigenständig erleben und welche Spannungsfelder sich dabei ergeben. Die Fragestellung war wie folgt: „Inwiefern haben Sie das Gefühl, dass Sie Ihre Lernprozesse selbst steuern können, wenn Sie KI-gestützte Lernplattformen nutzen?“ Die Analyse zeigt, dass Autonomie im Kontext KI-gestützten Lernens von beiden Gruppen – Lernenden wie Lehrenden – als ambivalentes Phänomen beschrieben wird, wobei sich die Perspektiven deutlich unterscheiden.

Aus Sicht der Lernenden steht zunächst das subjektive Gefühl im Vordergrund, den eigenen Lernprozess aktiv steuern zu können. Viele beschreiben, dass sie durch die Formulierung von Prompts bewusst Einfluss auf die Ergebnisse der KI nehmen und sich dadurch als handlungsfähig erleben. Diese Wahrnehmung von Kontrolle wird jedoch nicht als stabil beschrieben, sondern als situativ und fragil. Besonders deutlich wird diese Unsicherheit in folgender Aussage:

*„Aber... ähm... genau da bin ich unsicher. Weil, ich weiß nicht: ist das jetzt die beste Empfehlung oder nur eine Möglichkeit? Ich fühl mich manchmal schon so, als würd ich weniger selber denken.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 71, Sprecher*in: Schüler C)*

Diese Passage verweist auf ein zentrales Spannungsfeld: Autonomie wird zunächst als Handlungsspielraum erlebt, gerät jedoch ins Wanken, sobald Zweifel an der eigenen Urteilsfähigkeit auftreten. Die Lernenden reflektieren hier implizit, dass Entscheidungsfreiheit allein nicht ausreicht, um tatsächliche Selbstbestimmung zu gewährleisten, wenn die Bewertung der Optionen unsicher bleibt.

Eng damit verbunden ist die Spannung zwischen Effizienz und Eigenständigkeit. Die schnelle Verfügbarkeit von Antworten wird einerseits als entlastend erlebt, führt andererseits aber dazu, dass Lernprozesse verkürzt werden. Diese Tendenz zur passiven Nutzung wird von den Lernenden selbst kritisch reflektiert, wie folgende Aussage zeigt:

*„Aber andererseits... manchmal nehm ich einfach die erste Antwort, die kommt, ohne groß zu überlegen. Da ist es dann eher so, dass die KI meinen Lernprozess steuert, glaub ich...“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 37, Sprecher*in: Schüler F)*

Hier wird Autonomie nicht als gegebene Eigenschaft verstanden, sondern als etwas, das aktiv aufrechterhalten werden muss. Die Lernenden beschreiben einen konkreten

Entscheidungsprozess: zwischen aktivem Weiterdenken und passivem Übernehmen. Autonomie erscheint somit als praktischer Balanceakt im Alltag des Lernens.

Die Perspektive der Lehrenden unterscheidet sich in diesem Punkt deutlich. Während Lernende Autonomie vor allem als subjektives Erleben beschreiben, rahmen Lehrende sie stärker als didaktisch gestaltbare Kategorie. Sie fragen danach, unter welchen Bedingungen KI Autonomie fördern oder untergraben kann. Besonders deutlich wird diese Perspektive in folgender Aussage:

*„Mir ist wichtig, dass sie KI nicht als Schummeltool, sondern als Sparringpartner verstehen [...] also aktiv damit arbeiten, nicht nur copy-paste.“
(Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 12, Sprecher*in: Lehrer F)*

Autonomie wird hier nicht als individuelle Entscheidung verstanden, sondern als Ergebnis eines angeleiteten Lernprozesses. Lehrende definieren Autonomie normativ als Fähigkeit zur bewussten Entscheidung, zum Vergleich von Alternativen und zur kritischen Auseinandersetzung mit Ergebnissen.

Ein zentrales verbindendes Element beider Perspektiven ist die Sorge vor Abhängigkeit. Während Lernende diese Erfahrung unmittelbar beschreiben, formulieren Lehrende sie als pädagogisches Risiko. Beide Gruppen erkennen, dass KI nicht nur Handlungsmöglichkeiten erweitert, sondern auch neue Formen der Fremdsteuerung erzeugen kann.

Im Hinblick auf Selbsttätigkeit – verstanden als aktives, eigenständiges Lernen – zeigen sich ähnliche Spannungsfelder. Lernende beschreiben KI sowohl als Unterstützung als auch als potenzielle Ursache von Passivität. In manchen Situationen fungiert sie als Ausgangspunkt für eigene Überlegungen, in anderen als Ersatz für diese. Diese Ambivalenz wird von den Lernenden selbst reflektiert:

*„Aber andererseits... manchmal nehm ich einfach die erste Antwort [...] obwohl ich ja eigentlich weiß, dass ich kritischer sein sollte.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 37, Sprecher*in: Schüler F)*

Die Selbsttätigkeit wird hier nicht grundsätzlich aufgegeben, sondern bewusst wahrgenommen und gleichzeitig unterlaufen. Dies deutet darauf hin, dass Lernende durchaus über ein Bewusstsein für „gutes Lernen“ verfügen, dieses jedoch nicht immer konsequent umsetzen.

Lehrende greifen diese Spannung auf und beziehen sie explizit auf bildungstheoretische Überlegungen. Besonders deutlich wird dies in der Bezugnahme auf Klafkis Konzept der Selbsttätigkeit:

*„Klafki spricht ja von der Auseinandersetzung mit Inhalten [...] Wenn ich Schülerinnen KI-generierte Texte gebe, dann fordere ich sie auf: ‚Prüft das, zerlegt das...‘“
(Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 170, Sprecherin: Lehrerin C)*

Hier wird deutlich, dass Selbsttätigkeit nicht als Widerspruch zu KI verstanden wird, sondern als etwas, das durch die didaktische Gestaltung erst ermöglicht werden muss. KI wird zum Ausgangspunkt für aktive Auseinandersetzung – vorausgesetzt, sie wird nicht als Endprodukt genutzt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Autonomie und Selbsttätigkeit im Kontext von KI weder eindeutig gestärkt noch geschwächt werden. Vielmehr zeigen die Interviews, dass beide Dimensionen in einem Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Passivierung stehen. Entscheidend ist dabei weniger die Technologie selbst als vielmehr die Art und Weise, wie sie genutzt und didaktisch eingebettet wird.

Diese Unstimmigkeit verweist auf eine weiterführende Frage: In welchem Maß erleben Lernende ihren Lernprozess tatsächlich als selbstbestimmt? Der folgende Abschnitt widmet sich daher explizit der Dimension der Selbstbestimmung und untersucht, wie Lernende und Lehrende diese im Kontext von KI interpretieren.

4.3 Selbstbestimmung im Lernprozess durch KI

Die Frage der Selbstbestimmung bildet eine zentrale Schnittstelle zwischen empirischer Analyse und bildungstheoretischer Reflexion. Während Autonomie und Selbsttätigkeit konkrete Aspekte des Lernhandelns beschreiben, verweist Selbstbestimmung auf eine umfassendere Perspektive: die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess bewusst zu gestalten, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Um herauszufinden, wie Selbstbestimmung im Kontext von KI wahrgenommen wird, wurde folgende Impulsfrage gestellt: „Inwiefern können Sie auf den von Ihnen genutzten KI-Plattformen die Lerninhalte und Lernmethoden selbst auswählen oder anpassen?“

Die Aussagen der Lernenden zeigen, dass Selbstbestimmung im Umgang mit KI sehr unterschiedlich verstanden wird. Ein Teil der Schüler*innen definiert Selbstbestimmung primär über die Entscheidung, ob KI überhaupt genutzt wird. In dieser Perspektive besteht Selbstbestimmung darin, bewusst auf KI zu verzichten und traditionelle Lernwege zu wählen. Diese Haltung wird deutlich in folgender Aussage:

*„Also... ich mach das überhaupt nicht. Ich such mir halt selber die Texte aus [...] Da brauch ich keine KI.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 51, Sprecher*in: Schüler E)*

Selbstbestimmung wird hier als Unabhängigkeit von technologischen Hilfsmitteln interpretiert. KI erscheint nicht als Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, sondern als potenzielle Einschränkung eigener Lernwege.

Andere Lernende verstehen Selbstbestimmung hingegen als aktive Steuerung der KI selbst. Sie betonen, dass sie durch ihre Eingaben den Lernprozess kontrollieren und individuell gestalten können. Diese Perspektive wird in folgender Aussage deutlich:

*„Ich hab schon das Gefühl, dass ich alles selber steuere, weil ich ja entscheide, was ich eingabe.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 37, Sprecher*in: Schüler F)*

Diese Form der Selbstbestimmung ist eng an die technische Steuerbarkeit der KI gekoppelt. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass diese Wahrnehmung nicht stabil ist, sondern durch konkrete Nutzungssituationen relativiert wird. Besonders deutlich wird dies in folgender Passage:

*„Also theoretisch voll [...] aber oft lass ich einfach die Standardantwort stehen.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 50, Sprecher*in: Schüler F)*

Hier wird eine zentrale Diskrepanz sichtbar: Die Möglichkeit zur Selbstbestimmung ist zwar vorhanden, wird jedoch nicht konsequent genutzt. Selbstbestimmung erscheint somit nicht als gegebene Fähigkeit, sondern als Praxis, die aktiv eingeübt werden muss.

Diese Brüchigkeit wird durch weitere Aussagen verstärkt, in denen Lernende ihre eigene Unsicherheit reflektieren:

*„Hm... ich weiß nicht so recht [...] ich hab Angst, dass ich dann weniger selber denk.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 263, Sprecher*in: Schüler C)*

Selbstbestimmung wird hier nicht nur als Handlungsmöglichkeit, sondern auch als Gefährdung erlebt. Die Lernenden erkennen, dass die Nutzung von KI dazu führen kann, eigene Denkprozesse zu reduzieren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Erleben von Autorschaft. Mehrere Lernende äußern Unsicherheit darüber, inwiefern ihre Texte noch „ihre eigenen“ sind. Diese Irritation wird besonders deutlich in folgender Aussage:

*„Am Ende versteht man gar nicht mehr, was man selber geschrieben hat.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 91, Sprecher*in: Schüler A)*

Hier wird Selbstbestimmung direkt mit dem Begriff der Eigenständigkeit verknüpft. Die Grenze zwischen Unterstützung und Fremdbestimmung wird als unscharf erlebt.

Auch das Tempo der KI spielt eine Rolle für die Wahrnehmung von Selbstbestimmung. Während die Möglichkeit, jederzeit Antworten zu erhalten, als Freiheit erlebt wird, führt die Geschwindigkeit gleichzeitig zu einer Verkürzung von Reflexionsprozessen:

*„Vom Tempo her fühl ich mich total frei [...] aber gleichzeitig geht alles so schnell, dass ich mir manchmal gar keine Zeit mehr nehme...“
(Interview_Lernende_Transkript, Pos. 56, Sprecher*in: Schüler F)*

Selbstbestimmung erscheint hier als paradoxe Erfahrung: Mehr Kontrolle über den Zeitpunkt des Lernens geht mit weniger Kontrolle über die Tiefe des Lernens einher.

Die Perspektive der Lehrenden verschiebt den Fokus deutlich. Selbstbestimmung wird hier nicht primär als individuelles Gefühl verstanden, sondern als pädagogisches Ziel, das aktiv gefördert werden muss. Besonders deutlich wird dies in folgender Aussage:

*„Da entsteht Selbstbestimmung, weil die Schüler lernen, kritisch zu wählen.“
(Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 45, Sprecher*in: Lehrerin C)*

Selbstbestimmung wird hier als Fähigkeit zur begründeten Entscheidung definiert. KI wird nicht als Gefahr, sondern als didaktisches Mittel verstanden, um genau diese Fähigkeit zu trainieren.

Gleichzeitig betonen Lehrende die Bedeutung der pädagogischen Begleitung:

*„Ich glaub, das hängt extrem von der Begleitung ab [...] dann kann KI ein Werkzeug für Selbstbestimmung werden.“ (Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 46, Sprecher*in: Lehrer E)*

Diese Aussage verdeutlicht, dass Selbstbestimmung nicht durch die Technologie selbst entsteht, sondern durch deren didaktische Einbettung.

Demgegenüber stehen Lehrende, die KI als Bedrohung für Selbstbestimmung sehen. Sie argumentieren, dass die Nutzung von KI zu einer „Schein-Freiheit“ führt, bei der Lernende zwar Entscheidungen treffen, diese jedoch nicht auf eigener Reflexion beruhen. In dieser Perspektive wird Selbstbestimmung durch KI eher untergraben als gefördert.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Selbstbestimmung im Kontext von KI nicht eindeutig definiert ist. Sie wird von Lernenden und Lehrenden unterschiedlich interpretiert und ist stark von der konkreten Nutzungssituation abhängig. Während Lernende Selbstbestimmung häufig als Wahlfreiheit oder Steuerbarkeit erleben, verstehen Lehrende sie als Ergebnis reflektierter Entscheidungsprozesse.

Diese unterschiedlichen Perspektiven verdeutlichen, dass Selbstbestimmung im KI-gestützten Unterricht nicht als gegebene Eigenschaft betrachtet werden kann. Vielmehr entsteht sie im

Zusammenspiel von individueller Nutzung, didaktischer Gestaltung und reflexiver Auseinandersetzung.

Damit rückt eine weitere zentrale Dimension in den Fokus: die Frage nach Mündigkeit. Der folgende Abschnitt untersucht daher, inwiefern der Umgang mit KI Prozesse des kritischen Denkens, der Sprachreflexion und der verantwortlichen Autorschaft beeinflusst.

4.4 Mündigkeit: Autorschaft, Sprachreflexion, kritisches Denken

Die Dimension der Mündigkeit bildet im Sinne Klafkis einen zentralen Bezugspunkt für die Bewertung von Bildungsprozessen. Im Kontext von KI im Deutschunterricht verdichtet sich diese Dimension insbesondere in den Bereichen Autorschaft, Sprachreflexion und kritisches Denken. Die Interviews zeigen, dass diese Aspekte von Lernenden und Lehrenden unterschiedlich gewichtet und erlebt werden, zugleich jedoch eng miteinander verknüpft sind. Doch wie manifestiert sich die Mündigkeit der Lernenden? Um dies herauszufinden, wurde folgende Frage an die Lernenden gestellt: „Haben Sie durch den Einsatz von KI gelernt, Texte kritischer zu lesen oder Sprachmuster bewusster wahrzunehmen?“

Auf Seiten der Lernenden zeigt sich zunächst ein pragmatischer Zugang zu KI-generierten Texten. Viele erkennen zwar die hohe sprachliche Qualität der Outputs, nutzen diese jedoch primär funktional – etwa zur Verbesserung eigener Formulierungen oder zur schnellen Erstellung von Texten. Die kritische Reflexion tritt dabei häufig in den Hintergrund. Diese nachgelagerte Reflexion wird von den Lernenden selbst thematisiert, wie folgende Aussage verdeutlicht:

*„Manchmal denk ich mir erst später: ‚Hm, ob das überhaupt stimmt?‘ – aber dann hab ich den Text schon abgegeben.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 118, Sprecher*in: Schüler F)*

Hier zeigt sich eine Verschiebung der Reflexionsprozesse: Während kritisches Denken theoretisch als notwendig erkannt wird, erfolgt es in der Praxis oft zu spät oder gar nicht. Mündigkeit erscheint damit als Anspruch, der im konkreten Handlungsvollzug nicht konsequent eingelöst wird.

Diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Praxis wird auch im Umgang mit KI-Vorschlägen deutlich. Die Tendenz zur Übernahme plausibel klingender Antworten wird von den Lernenden selbst kritisch reflektiert:

*„Aber oft übernehm ich einfach die logisch klingende Version, ohne richtig zu prüfen.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 214, Sprecher*in: Schüler F)*

Die Aussage macht deutlich, dass KI nicht nur Unterstützung bietet, sondern auch die Gefahr birgt, kritische Prüfprozesse zu verkürzen. Mündigkeit wird hier nicht als stabile Kompetenz sichtbar, sondern als fragile Praxis, die durch situative Faktoren wie Zeitdruck oder Bequemlichkeit beeinflusst wird. Doch wie sehen das die Lehrenden? Auch hier wurde folgende Impulsfrage gestellt um herauszufinden, wie die Lehrenden die Mündigkeit der Lernenden wahrnehmen: „Sehen Sie in der Nutzung von KI eine Möglichkeit, Schüler*innen zu kritischer Auseinandersetzung mit Sprache und Medium zu befähigen?“

Die Perspektive der Lehrenden setzt an einem anderen Punkt an. Für sie stellt KI vor allem einen neuen Gegenstand der Sprachreflexion dar. KI-generierte Texte werden nicht primär als fertige Produkte, sondern als Anlass zur Analyse und Bewertung verstanden. Diese didaktische Nutzung wird exemplarisch in folgender Aussage sichtbar:

„[...] dass Schülerinnen gerade an KI-Texten anfangen zu zweifeln [...] Das kann schon ein Anlass sein, über Sprache zu sprechen.“ (Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 96, Sprecherin: Lehrerin B)

Hier wird KI als didaktischer Impulsgeber verstanden, der Lernende dazu anregen kann, sprachliche Qualität, Argumentationsstruktur und Stil kritisch zu hinterfragen. In dieser Perspektive eröffnet KI neue Möglichkeiten für Sprachreflexion, die über traditionelle Textarbeit hinausgehen.

Gleichzeitig artikulieren Lehrende deutliche Bedenken hinsichtlich der Qualität und Authentizität von KI-generierten Texten. Diese Skepsis wird besonders pointiert formuliert:

*„[...] das in meinen Augen keine echte Sprachkultur repräsentiert [...] eher in eine Oberflächlichkeit.“ (Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 95, Sprecher*in: Lehrerin A)*

Hier wird KI als potenzieller Faktor der Verflachung von Sprachbewusstsein verstanden. Die Sorge richtet sich weniger auf einzelne Fehler als vielmehr auf eine grundsätzliche Veränderung der Beziehung zu Sprache.

Besonders deutlich wird die Frage der Mündigkeit im Kontext von Autorschaft. Während Lernende Autorschaft eher implizit über Praktiken des Übernehmens und Anpassens thematisieren, verhandeln Lehrende diesen Begriff explizit als zentralen Bestandteil des Deutschunterrichts. Diese normative Perspektive wird in folgender Aussage deutlich:

*„Autorschaft heißt im Deutschunterricht doch: ein Schüler bringt seine eigenen Gedanken zu Papier [...] Wenn jetzt KI ins Spiel kommt, dann verschwimmt das.“ (Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 343, Sprecher*in: Lehrerin A)*

Autorschaft wird hier als Ausdruck von Eigenständigkeit und persönlicher Auseinandersetzung verstanden. KI stellt dieses Verständnis infrage, indem sie die Grenze zwischen eigenem und fremdem Text verwischt.

Gleichzeitig eröffnet genau diese Irritation neue didaktische Möglichkeiten. Mehrere Lehrende sehen in der Auseinandersetzung mit KI-Texten einen Anlass, grundlegende Fragen von Verantwortung, Eigentum und Originalität zu thematisieren. Autorschaft wird dadurch nicht obsolet, sondern zum Gegenstand bewusster Reflexion.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Mündigkeit ist die Frage nach Fremd- und Selbststeuerung. Lernende beschreiben hier ein ambivalentes Erleben, das zwischen Kontrolle und Geführt-Werden schwankt. Diese Erfahrung wird besonders deutlich in folgender Aussage:

*„[...] ich hab oft das Gefühl, die KI führt mich irgendwie. Also ich denk nicht mehr selber nach, was der nächste Schritt ist.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 180, Sprecher*in: Schüler C)*

Hier wird KI als strukturierende Instanz erlebt, die Entscheidungen vorwegnimmt und damit den Raum für eigenständiges Denken reduziert. Mündigkeit erscheint in dieser Perspektive als gefährdet, wenn Lernprozesse zu stark externalisiert werden.

Lehrende greifen diese Problematik auf und formulieren sie in zugespitzter Form:

*„[...] wenn ein Schüler [...] von einer KI schreiben lässt, dann bestimmt doch die Maschine, nicht der Schüler.“ (Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 43, Sprecher*in: Lehrerin A)*

Diese Aussage verdeutlicht die Sorge, dass KI zu einer Verschiebung von Verantwortung führt. Mündigkeit wird hier als Fähigkeit verstanden, Entscheidungen selbst zu treffen und zu verantworten – eine Fähigkeit, die durch unreflektierte KI-Nutzung unterminiert werden kann.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Mündigkeit im Kontext von KI in einem Spannungsfeld zwischen Erweiterung und Gefährdung steht. Während KI neue Möglichkeiten der Reflexion eröffnet, besteht gleichzeitig die Gefahr einer Verkürzung kritischer Prozesse. Entscheidend ist daher, ob KI als Anlass zur Auseinandersetzung genutzt wird oder als Ersatz für diese.

4.5 Didaktische Chancen und Grenzen von KI im Deutschunterricht

Die Kategorien „Chancen“ und „Risiken“ bilden im Interviewmaterial keine klar voneinander getrennten Bereiche, sondern erscheinen vielmehr als zwei eng miteinander verflochtene Perspektiven auf ein und dasselbe Phänomen. Die Aussagen der Lernenden und Lehrenden zeigen, dass nahezu jede wahrgenommene Chance zugleich eine potenzielle Grenze impliziert – und

umgekehrt. KI wird somit nicht eindeutig positiv oder negativ bewertet, sondern als ambivalentes didaktisches Instrument verstanden, dessen Wirkung stark von der konkreten Nutzungssituation abhängt. Gerade die Fragestellung an die Lehrenden: „Welche Chancen und Risiken sehen Sie beim Einsatz von KI im Hinblick auf kreative Schreibprozesse und die Eigenständigkeit beim Verfassen von Texten?“ bietet interessante Einblicke in die Deutschdidaktik, denn aus Sicht der Lernenden liegt eine zentrale Chance von KI zunächst in ihrer hohen Anpassungsfähigkeit und unmittelbaren Verfügbarkeit. KI wird als Werkzeug erlebt, das sich flexibel an individuelle Bedürfnisse anpassen lässt und dadurch eine neue Form von individualisiertem Lernen ermöglicht. Diese Wahrnehmung wird besonders deutlich in folgender Aussage:

*„Hm, doch, also man kann ja alles eingeben. Ich sag halt, schreib mir das so, oder erklär's einfacher... das ist schon ziemlich anpassbar.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 47, Sprecher*in: Schüler B)*

Diese Anpassbarkeit eröffnet aus Sicht der Lernenden neue Möglichkeiten der Differenzierung: Inhalte können vereinfacht, verkürzt oder in unterschiedlichen Varianten dargestellt werden. Damit wird Lernen potenziell stärker an individuelle Voraussetzungen angepasst, was insbesondere im heterogenen Klassenzimmer als Vorteil erscheint.

Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass diese Möglichkeiten nicht automatisch zu einer Vertiefung von Lernprozessen führen. Vielmehr zeigt sich, dass die effektive Nutzung dieser Optionen selbst eine Kompetenz darstellt, die nicht selbstverständlich gegeben ist. Die Lernenden stehen vor der Herausforderung, nicht nur Antworten zu erhalten, sondern auch geeignete Fragen zu formulieren. In diesem Zusammenhang wird die scheinbare Freiheit der KI relativiert: Die Vielzahl an Möglichkeiten führt nicht zwangsläufig zu mehr Selbstbestimmung, sondern kann auch Unsicherheit erzeugen.

Diese Unsicherheit äußert sich insbesondere in der Schwierigkeit, die Qualität von KI-generierten Inhalten einzuschätzen. Lernende berichten, dass sie häufig nicht beurteilen können, ob eine Antwort „die beste“ ist oder lediglich eine von vielen möglichen Varianten darstellt. Dadurch entsteht eine Abhängigkeit von der Plausibilität der Antwort, die kritische Prüfprozesse ersetzen kann.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Rolle der KI im Hinblick auf die Steuerung des Lernprozesses. Während einige Lernende betonen, dass sie selbst entscheiden, wann und wie sie KI nutzen, zeigen andere Aussagen, dass diese Kontrolle nicht immer als stabil erlebt wird. Besonders die Geschwindigkeit der KI wird ambivalent wahrgenommen:

*„Also weil sie halt gleich antwortet, und dann hat man sofort was... manchmal fühl ich mich dann eher gestresst, weil's so schnell geht.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 58, Sprecher*in: Schüler C)*

Die schnelle Verfügbarkeit von Ergebnissen wird hier nicht nur als Effizienzgewinn, sondern auch als potenzielle Überforderung erlebt. Lernprozesse werden beschleunigt, wodurch weniger Raum für Reflexion und eigenständige Auseinandersetzung bleibt. In dieser Perspektive wird KI nicht nur als unterstützendes Werkzeug, sondern auch als strukturierende Instanz wahrgenommen, die den Lernprozess vorgibt.

Die Perspektive der Lehrenden verschiebt den Fokus deutlich von der individuellen Nutzung hin zur didaktischen Gestaltung. Für sie liegt die zentrale Chance von KI nicht in der Automatisierung von Aufgaben, sondern in der Möglichkeit, neue Formen der Auseinandersetzung mit Sprache und Text zu eröffnen. Besonders deutlich wird dies in der gezielten Nutzung von KI-generierten Varianten:

*„Und da war plötzlich Diskussion im Raum: Was klingt schlüssig, was nicht? Da entsteht Selbstbestimmung...“ (Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 45, Sprecher*in: Lehrerin C)*

Hier wird KI nicht als Endprodukt, sondern als Ausgangspunkt für Reflexion verstanden. Die Generierung mehrerer Varianten ermöglicht es, Unterschiede sichtbar zu machen und Entscheidungen bewusst zu treffen. In dieser Perspektive wird KI zu einem Instrument, das Reflexionsprozesse nicht ersetzt, sondern provoziert.

Gleichzeitig betonen Lehrende die Notwendigkeit klarer didaktischer Rahmenbedingungen, um die Risiken der KI-Nutzung zu begrenzen. Besonders häufig wird die Gefahr einer „Schein-Freiheit“ thematisiert: Lernende haben zwar formal die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen, folgen jedoch faktisch den Vorschlägen der KI, ohne diese kritisch zu hinterfragen. Entscheidungsfreiheit wird in diesem Fall zu einer Illusion, da die eigentliche Steuerung beim System verbleibt.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, entwickeln Lehrende gezielte didaktische Strategien. Dazu gehören etwa die Kombination von KI-gestützten und KI-freien Phasen, die Verpflichtung zur Reflexion sowie Aufgabenformate, die explizit auf Vergleich, Bewertung und Weiterentwicklung von KI-Ergebnissen abzielen. Diese bewusste Gestaltung wird besonders deutlich in folgender Aussage:

*„[...] dann schreiben sie handgeschrieben ihre eigene Einleitung, bewusst anders.“ (Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 30, Sprecher*in: Lehrer F)*

Hier wird KI gezielt in vorbereitenden Phasen eingesetzt, während die eigentliche Leistung weiterhin beim Lernenden liegt. Diese Kombination ermöglicht es, die Vorteile der KI zu nutzen, ohne zentrale Lernprozesse zu ersetzen.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Unterstützung des Lernprozesses. Während Lernende KI häufig als effizientes Hilfsmittel erleben, das Arbeit erleichtert und Zeit spart, betonen Lehrende, dass Unterstützung nur dann pädagogisch sinnvoll ist, wenn sie mit Eigenleistung verbunden bleibt. Diese unterschiedliche Perspektive verweist auf ein grundlegendes Spannungsfeld zwischen Effizienz und Bildung: Während Lernende dazu tendieren, KI als Mittel zur Vereinfachung zu nutzen, sehen Lehrende die Gefahr, dass dadurch zentrale Lernprozesse verkürzt werden.

Insgesamt zeigt sich, dass die didaktischen Chancen von KI vor allem in ihrer Fähigkeit zur Differenzierung, Individualisierung und Variation liegen. Gleichzeitig werden die Grenzen dort sichtbar, wo diese Möglichkeiten nicht reflexiv genutzt werden. KI kann Lernprozesse bereichern, wenn sie als Anlass zur Auseinandersetzung dient – sie kann diese jedoch auch verkürzen, wenn sie als Ersatz für eigenständiges Denken genutzt wird.

Diese Ambivalenz macht deutlich, dass KI im Deutschunterricht nicht als neutrales Werkzeug verstanden werden kann. Ihre Wirkung hängt entscheidend davon ab, wie sie didaktisch eingebettet wird und welche Formen des Lernens durch ihren Einsatz gefördert oder eingeschränkt werden.

4.6 Aktive Teilnahme am Deutschunterricht

Die Frage der aktiven Teilnahme ist eng mit Klafkis Konzept der Mitbestimmung (Klafki, 2007) verbunden und stellt eine zentrale Dimension bildungsorientierten Unterrichts dar. Partizipation bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur die Anwesenheit im Unterricht oder das Bearbeiten von Aufgaben, sondern die aktive Beteiligung an Lernprozessen, Entscheidungen und inhaltlichen Auseinandersetzungen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern KI diese Beteiligung erweitert oder einschränkt. Um dies zu evaluieren, wurde den Lernenden folgende Frage gestellt: „Inwiefern fordert Sie die KI-Plattform dazu auf, aktiv zu lernen und selbstständig Probleme zu lösen?“

Die Aussagen der Lernenden zeigen zunächst, dass KI neue Formen der Beteiligung ermöglicht. Insbesondere die Möglichkeit, individuelle Fragen zu stellen und Inhalte gezielt anzupassen, wird als Erweiterung des Handlungsspielraums erlebt. Lernende können ihren Lernprozess

stärker an ihre eigenen Bedürfnisse anpassen und dadurch aktiver gestalten. Diese Perspektive wird in folgender Aussage deutlich:

*„Brauchen tu ich es auch nicht. Aber es ist doch ganz hilfreich. So kann ich gezielt das lernen, was ich brauche.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 41, Sprecher*in: Schüler F)*

Hier wird Partizipation als individuelle Steuerung des Lernprozesses verstanden. KI ermöglicht es, Inhalte selektiv zu bearbeiten und eigene Schwerpunkte zu setzen.

Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass diese Form der Beteiligung nicht immer als echte Partizipation im Sinne Klafkis erlebt wird. Mehrere Lernende beschreiben, dass sie sich durch die Nutzung von KI eher in eine passive Rolle gedrängt fühlen. Diese Erfahrung wird besonders deutlich in folgender Aussage:

*„Manchmal fühl ich mich eher passiv... weil die KI halt alles vorgibt.“ (Interview_Lernende_Transkript, Pos. 160, Sprecher*in: Schüler C)*

Hier wird deutlich, dass KI nicht nur Handlungsspielräume eröffnet, sondern auch Entscheidungsprozesse vorstrukturieren kann. Lernende übernehmen Vorschläge, anstatt eigene Lösungen zu entwickeln, wodurch die aktive Beteiligung am Lernprozess reduziert wird.

Diese Ambivalenz lässt sich auch im Hinblick auf das Verständnis von Lernen beobachten. Während einige Lernende KI als Unterstützung für eigenständiges Arbeiten nutzen, erleben andere sie als Ersatz für eigene Denkprozesse. Partizipation wird damit zu einer Frage der Nutzungspraxis: Sie entsteht nicht automatisch durch die Verfügbarkeit von KI, sondern muss aktiv hergestellt werden.

Die Perspektive der Lehrenden setzt hier an und versteht Partizipation primär als Ergebnis didaktischer Gestaltung. KI wird als Werkzeug betrachtet, das Beteiligung fördern oder behindern kann – abhängig davon, wie es eingesetzt wird. Besonders deutlich wird dies in folgender Aussage:

*„[...] sie sollen ausprobieren, nachfragen, umschreiben, vergleichen – also aktiv damit arbeiten, nicht nur copy-paste.“ (Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 12, Sprecher*in: Lehrer F)*

Hier wird Partizipation als aktiver Umgang mit KI definiert. Lernende sollen nicht nur Ergebnisse übernehmen, sondern diese hinterfragen, verändern und weiterentwickeln. KI wird somit zum Ausgangspunkt für aktive Auseinandersetzung.

Ein besonders interessanter Befund ist, dass KI auch zu intensiverer Beteiligung führen kann, insbesondere in kollaborativen Kontexten. Lehrende berichten, dass Lernende durch die Arbeit

mit KI stärker ins Gespräch kommen und gemeinsam über sprachliche Entscheidungen diskutieren. Diese Form der erweiterten Partizipation wird in folgender Aussage sichtbar:

*„[...] sie testen Varianten, diskutieren, was besser passt, und treffen bewusste Entscheidungen...“ (Interview_Lehrende_Transkript, Pos. 154, Sprecher*in: Lehrer F)*

Hier fungiert KI als Katalysator für Interaktion und Reflexion. Partizipation wird nicht reduziert, sondern erweitert, da Lernende aktiv an Entscheidungsprozessen beteiligt sind.

Gleichzeitig bleibt die Gefahr bestehen, dass KI zu einer Reduktion von Beteiligung führt, wenn sie unreflektiert genutzt wird. Lernende können in eine rezeptive Rolle geraten, in der sie Inhalte konsumieren, anstatt sie aktiv zu gestalten. Diese Entwicklung widerspricht dem klafkischen Verständnis von Mitbestimmung, das auf aktive Teilhabe und verantwortliche Beteiligung abzielt.

Insgesamt zeigt sich, dass Partizipation im KI-gestützten Deutschunterricht kein automatisches Ergebnis der Technologie ist. Vielmehr handelt es sich um eine didaktische Herausforderung, die bewusst gestaltet werden muss. KI kann sowohl zur Erweiterung als auch zur Einschränkung von Beteiligung beitragen.

Im Sinne Klafkis bedeutet Partizipation nicht lediglich, KI zu nutzen, sondern sich aktiv mit Inhalten auseinanderzusetzen, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Der KI-gestützte Deutschunterricht kann diese Form der Beteiligung fördern, wenn er Lernende dazu anregt, eigene Positionen zu entwickeln und diese im Austausch mit anderen zu reflektieren.

4.7 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Die Auswertung der Interviews mit Lehrenden und Lernenden zeigt, dass der Einsatz Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht von beiden Gruppen grundsätzlich als bedeutsame Entwicklung wahrgenommen wird, die sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt. Dabei wird deutlich, dass die Wirkung von KI weniger von der Technologie selbst als vielmehr von ihrer konkreten didaktischen Einbettung abhängt.

Im Hinblick auf die didaktischen Haltungen der Lehrenden zeigen sich unterschiedliche Positionen. Während einige KI kritisch gegenüberstehen und einen Verlust traditioneller Bildungsziele befürchten, betrachten andere sie als unterstützendes Werkzeug, das neue Möglichkeiten für individualisierte Lernprozesse eröffnet. Besonders deutlich wird dabei ein Wandel des Rollenverständnisses von der Wissensvermittlung hin zur Lernbegleitung und

Reflexionsförderung. Die Wahrnehmung von Autonomie und Selbsttätigkeit erweist sich als ambivalent. Lernende erleben KI einerseits als Möglichkeit, ihren Lernprozess flexibler zu gestalten und eigenständig zu steuern. Andererseits äußern sie Unsicherheiten hinsichtlich der Qualität von KI-generierten Vorschlägen und berichten von Situationen, in denen sie Inhalte übernehmen, ohne diese ausreichend kritisch zu hinterfragen. Lehrende betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer didaktischen Rahmung, die aktives Arbeiten mit KI statt bloßer Übernahme von Ergebnissen fördert.

Auch die Dimension der Selbstbestimmung wird unterschiedlich interpretiert. Für einige Lernende bedeutet Selbstbestimmung die bewusste Entscheidung gegen den Einsatz von KI, während andere gerade in der Möglichkeit zur individuellen Steuerung der KI eine Form selbstbestimmten Lernens sehen. Lehrende weisen jedoch darauf hin, dass Selbstbestimmung nicht allein durch die Verfügbarkeit von Wahlmöglichkeiten entsteht, sondern durch die reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Entscheidungen.

Im Bereich der Mündigkeit zeigt sich, dass KI sowohl Reflexionsprozesse anregen als auch eigenständiges Denken erschweren kann. Die Befragten beschreiben ein Spannungsfeld zwischen sprachlicher Unterstützung und dem Risiko, argumentative oder sprachliche Entscheidungen an die KI auszulagern. Mündigkeit wird daher nicht als automatische Folge des KIEinsatzes verstanden, sondern als Kompetenz, die aktiv gefördert werden muss.

Die Analyse der didaktischen Chancen und Grenzen verdeutlicht, dass KI insbesondere bei der Individualisierung von Lernprozessen, der Unterstützung beim Schreiben sowie der Bereitstellung von Feedback Potenziale besitzt. Gleichzeitig werden Risiken wie Oberflächlichkeit, Abhängigkeit von KI-generierten Lösungen und ein möglicher Verlust von Eigenleistung hervorgehoben. Schließlich zeigen die Interviews, dass KI die aktive Teilnahme am Unterricht fördern kann, wenn Lernende aufgefordert werden, Ergebnisse kritisch zu prüfen, zu vergleichen und weiterzuentwickeln. Wird KI hingegen vor allem zur schnellen Lösung von Aufgaben genutzt, besteht die Gefahr einer passiven Lernhaltung.

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse, dass KI im Deutschunterricht weder eindeutig als Chance noch als Risiko bewertet werden kann. Vielmehr bewegt sich ihr Einsatz in einem Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Fremdsteuerung, zwischen Förderung von Selbstbestimmung und möglicher Abhängigkeit. Die zentrale Bedeutung kommt dabei der didaktischen Gestaltung des Unterrichts zu. Diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel vor dem Hintergrund von Klafkis Bildungsverständnis diskutiert und theoretisch eingeordnet.

5 Diskussion der Ergebnisse

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Ergebnisse geben Einblick in die Wahrnehmung und Bewertung von Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. Die qualitative Analyse der Interviews zeigt, dass KI im schulischen Kontext weder eindeutig als Fortschritt noch als Problem wahrgenommen wird. Vielmehr entsteht ein komplexes Spannungsfeld zwischen pädagogischer Hoffnung, didaktischer Skepsis und pragmatischer Nutzungspraxis.

Dieses Kapitel diskutiert die Ergebnisse im Lichte des theoretischen Rahmens dieser Arbeit sowie im Kontext aktueller Forschung zur Rolle von KI im Bildungssystem. Ausgangspunkt bildet dabei die kritisch-konstruktive Didaktik nach Wolfgang Klafki. Die Kategorien Selbstbestimmung, Mündigkeit und Partizipation dienen als analytische Leitbegriffe, um die empirischen Befunde einzuordnen und ihre bildungstheoretische Bedeutung zu reflektieren.

Dabei zeigt sich, dass KI im Deutschunterricht nicht nur als technisches Werkzeug erscheint, sondern als didaktisches Medium, das grundlegende Fragen von Autorschaft, Lernsteuerung und pädagogischer Verantwortung berührt. Die Interviews machen deutlich, dass sich durch KI nicht nur neue Möglichkeiten der Unterstützung ergeben, sondern auch neue Formen der Fremdsteuerung entstehen können. Diese Ambivalenz bildet den Ausgangspunkt der folgenden Diskussion.

5.1 Selbstbestimmung

Im Licht von Klafkis Begriff der Selbstbestimmung lassen sich die Interviewergebnisse ambivalent lesen: KI-gestützte Lernumgebungen eröffnen prinzipiell Anschlussmöglichkeiten an seinen Bildungsbegriff – sie können ihn aber ebenso gut unterlaufen. Selbstbestimmung bedeutet bei Klafki, dass Lernende nicht bloß Inhalte aufnehmen, sondern aktive, urteilende Subjekte ihres eigenen Lernens werden, die auf Grundlage eigener Einsicht entscheiden und handeln können (Klafki, 1998; Allabauer, 2012). Genau diese Subjektwerdung ist im KI-Kontext nach den Interviews alles andere als selbstverständlich.

Die Schüler*innen beschreiben einerseits ein hohes Maß an Selbststeuerung: Sie entscheiden, ob sie KI überhaupt nutzen, welche Prompts sie eingeben und wann sie auf technische Hilfe verzichten, um bewusst „selbst“ zu lernen. In dieser Perspektive erscheint KI als Werkzeug, das individuelle Lernwege eröffnet und Wahlmöglichkeiten bietet („man kann ja alles einstellen“). Zugleich schildern dieselben Schüler*innen, dass sie in der Praxis häufig die erste Antwort

übernehmen, Standardvorschläge nicht weiter anpassen und im Nachhinein das Gefühl haben, „weniger selber zu denken“ oder gar nicht mehr genau zu wissen, was von ihnen und was von der KI stammt. Selbstbestimmung zeigt sich hier als fragiler Prozess: Formal ist Wahlfreiheit vorhanden, faktisch wird sie unter Zeitdruck und Leistungsorientierung oft zugunsten bequemer Abkürzungen suspendiert. Die Spannung zwischen theoretischem Anspruch („eigentlich müsste ich kritischer sein“) und alltäglicher Nutzungspraxis verweist darauf, dass Selbstbestimmung im Sinne Klafkis mehr ist als das Setzen von Parametern – sie setzt eine reflektierte Haltung zum eigenen Lernen voraus.

Diese Ambivalenz gewinnt vor dem Hintergrund von Klafkis gesellschaftstheoretischer Begründung an Schärfe. In einer dynamischen, technisierten Welt müsse Bildung Menschen dazu befähigen, sich dauerhaft zu orientieren, zu urteilen und Verantwortung zu übernehmen (Klafki, 1998; Drieschner & Gaus, 2021). Die Interviewdaten zeigen jedoch, dass KI die Gefahr birgt, diesen Prozess zu verkürzen, wenn sie die anstrengende Auseinandersetzung mit Texten durch glatte, „perfekte“ Vorschläge ersetzt. Dort, wo Lernende beschreiben, dass sie am Ende „gar nicht mehr verstehen, was sie selbst geschrieben haben“, wird das Ideal der Selbstbestimmung im wörtlichen Sinn unterlaufen: Die Lernenden verlieren den Überblick über die eigene Autorschaft und damit über die Grundlage ihres Urteilens.

Die Lehrenden greifen diese Problematik auf, rahmen sie aber deutlich stärker didaktisch. Eine Gruppe sieht in KI durchaus die Möglichkeit, Selbstbestimmung im Unterricht einzuüben – etwa wenn Schüler*innen mehrere KI-Vorschläge vergleichen, bewerten und auf dieser Basis eigene Texte verfassen. In solchen Settings entspricht die Rolle von KI dem, was Klafki für modernen Unterricht fordert: Lernende werden in Entscheidungssituationen gebracht, müssen Position beziehen, begründen und Verantwortung für sprachliche und inhaltliche Gestaltungen übernehmen. Wenn eine Lehrperson festhält, „da entsteht Selbstbestimmung, weil die Schüler lernen, kritisch zu wählen“, knüpft sie unmittelbar an Klafkis Vorstellung an, dass Unterricht Räume eröffnen soll, in denen Lernende ihre Urteils- und Entscheidungsfähigkeit praktisch erproben.

Dem gegenüber steht eine deutlich skeptische Linie, die KI vor allem als Gefahr für Selbstbestimmung sieht. Hier dominiert die Sorge, dass Schüler*innen sich Texte vorschreiben lassen und diese nur noch oberflächlich „anpassen“, anstatt eigene Gedanken und Formulierungen zu entwickeln. Selbstbestimmung reduziert sich dann auf das Eingeben eines Prompts – eine „Schein-Freiheit“, in der die eigentliche inhaltliche und sprachliche Entscheidungsmacht bei der Maschine liegt. Aus klafkischer Perspektive wäre das eine problematische Verschiebung:

Statt lernender Subjekte, die sich die Welt aneignen, entstehen Nutzerinnen, die fremde Vorschläge übernehmen, ohne sich im Sinne demokratischer Mündigkeit ein eigenes Urteil zu bilden.

Die von Lehrenden formulierten Verbesserungsvorschläge – mehr Transparenz über Funktionsweise und Herkunft von KI-Antworten, dialogische Systeme, die Rückfragen stellen, sowie verpflichtende Reflexionsschritte – lassen sich als Versuche lesen, den Unterricht wieder stärker an Klafkis Selbstbestimmungsbegriff zurückzubinden. Wenn KI so gestaltet und eingesetzt wird, dass Lernende gezwungen sind, Entscheidungen zu begründen, Alternativen abzuwägen und die Grenze zwischen eigener und maschineller Leistung zu reflektieren, kann sie zu einem Medium werden, in dem Selbstbestimmung praktisch erlernt wird. Bleibt diese didaktische Rahmung jedoch aus, bestätigen die Interviews die Sorge, dass KI gerade jene Fähigkeit untergräbt, die Klafki als Kern demokratischer Bildung versteht: die Fähigkeit, nicht nur effizient zu handeln, sondern eigenständig und verantwortlich zu urteilen.

5.2 Mündigkeit

Im Anschluss an Klafki lässt sich Mündigkeit als Fähigkeit verstehen, „in der Welt“ kritisch urteilend, eigenverantwortlich und solidarisch zu handeln – nicht nur im privaten, sondern auch im kulturellen und politischen Raum (Klafki, 1998; Bieri Buschor & Forrer, 2005). Übertragen auf KI-gestützte Schreibprozesse bedeutet das: Mündige Lernende müssen unterscheiden können, wo eigene Urteile, Formulierungen und Verantwortlichkeiten liegen – und wo sie algorithmischen Vorschlägen folgen. Die Interviews machen deutlich, dass KI hier sowohl als Chance einer neuen Form von Sprachreflexion als auch als Risiko einer neuen, schwer durchschaubaren Fremdbestimmung erlebt wird.

In den Schüler*innenaussagen zeigt sich zunächst eine Form von „alltagspraktischer Mündigkeit“, die eng mit Effizienz und Notenorientierung verknüpft ist. KI-Texte werden als „zu perfekt“ wahrgenommen, gleichzeitig aber als legitime Quelle, um sich Formulierungen „abzuschauen“ und „schneller fertig“ zu werden. Kritisch zu prüfen, ob die Inhalte stimmen oder ob der Stil zum eigenen Ausdruck passt, bleibt häufig nachgeordnet und verschiebt sich – wie die Zitate zeigen – in die Phase nach der Abgabe. Damit geraten zentrale Elemente von Mündigkeit im Sinne Klafkis – reflektiertes Urteilen und das Übernehmen von Verantwortung für das eigene Handeln – unter Druck: Formale Anforderungen werden erfüllt, ohne dass notwendigerweise eine vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalt, Sprache und Quelle stattfindet. Zugleich wird deutlich, dass den Schüler*innen dieser Widerspruch bewusst ist: Sie artikulieren die

Diskrepanz zwischen dem Anspruch, „kritisch zu sein“, und der Praxis, „es sich oft zu leicht zu machen“. Mündigkeit erscheint hier als Spannungsfeld zwischen in der Theorie akzeptierten Normen und einer pädagogischen Realität, die durch Zeitdruck und Leistungslogik geprägt ist.

Die Lehrendenperspektive knüpft expliziter an den normativen Kern von Mündigkeit an. Wenn KI-Texte als „Übungsgegenstand“ für Stil, Logik und Sprachregister genutzt werden, entspricht dies Klafkis Forderung, Medien nicht nur zu rezipieren, sondern zum Anlass für Reflexion und Urteil zu machen. Die Beobachtung, dass Schüler*innen an KI-Texten beginnen zu zweifeln – etwa weil Argumentationen unsauber oder Stile „leer“ sind –, lässt sich als Ansatzpunkt für Mündigkeit deuten: Lernende üben, Kriterien für Überzeugungskraft zu entwickeln und Sprachmuster zu hinterfragen. Gleichzeitig formulieren Lehrende deutlich die Sorge, dass KI eine „künstliche Sprachkultur“ etablieren könnte, in der glatte, standardisierte Formulierungen echte Kritikfähigkeit eher unterlaufen. Aus klafkischer Sicht wäre dies eine Verschiebung von Bildung hin zu bloßer Anpassung an algorithmisch erzeugte Standards – eine Engführung, die Mündigkeit auf funktionale Kompetenz reduziert, statt sie als verantwortliche Weltbegegnung zu denken.

Besonders deutlich wird die Relevanz von Mündigkeit in der Debatte um Autorschaft. Während Lernende Autorschaft eher implizit verhandeln – über Kopieren, Anpassen und das Verhältnis von eigenem Stil zu „perfekten“ KI-Texten –, markieren Lehrende sie als Kern des Faches Deutsch: Ein Text soll Ausdruck eigener Gedanken und eines eigenen sprachlichen Weges sein. Klafkis Verständnis von Mündigkeit als Fähigkeit, das eigene Leben reflektiert zu gestalten und Entscheidungen zu verantworten, impliziert, dass Lernende auch für ihre Texte einstehen können müssen. Wenn – wie von den Lehrenden beschrieben – KI die Grenze zwischen eigenem und fremdem Text verwischt, stellt dies die Möglichkeit in Frage, Verantwortung zuzuordnen: „Wem gehört der Text?“ wird zur genuin bildungstheoretischen Frage. Gerade hier zeigt sich aber auch ein didaktisches Potenzial im Sinne Klafkis: Die Diskussion um Kennzeichnungspflichten, Eigentum und Verantwortung kann genutzt werden, um Mündigkeit als Fähigkeit zur ethischen und rechtlichen Urteilsbildung im digitalen Raum einzuüben.

Die Dimension der Fremdbestimmung verweist schließlich auf die Gefahr, dass KI Mündigkeit nicht nur inhaltlich, sondern auch prozessual unterlaufen kann. Die Schüler*innen beschreiben, dass sie sich „geführt“ fühlen, wenn das hohe Antworttempo der KI das Arbeitstempo vorgibt und sie „nicht mehr selber nachdenken, was der nächste Schritt ist“. Lehrende greifen dieses Erleben auf und sprechen von „Schein-Freiheit“, wenn Lernende zwar Prompts eingeben, aber faktisch der Maschine die Deutungshoheit überlassen. Im Horizont von Klafkis

Mündigkeitsbegriff wird hier eine zentrale Spannung sichtbar: KI kann Lernprozesse individualisieren und erleichtern, läuft aber Gefahr, Entscheidungen zu externalisieren und so die Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung zu schwächen. Didaktisch reagieren Lehrende darauf mit Strategien, die an Klafkis normative Kriterien anschließen: KI-freie Phasen, handschriftliche Arbeiten, Reflexionsaufträge und das bewusste Thematisieren von Grenzen und Funktionsweisen der Technik sollen verhindern, dass Lernende zum Objekt algorithmischer Steuerung werden.

Insgesamt deuten die Interviews darauf hin, dass KI im Deutschunterricht weder automatisch Mündigkeit zerstört noch automatisch befördert. Vielmehr fungiert sie als Prüfstein für Klafkis Forderung, Bildung an Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Verantwortung zu binden. Dort, wo KI als Anlass genutzt wird, Sprachmuster zu hinterfragen, Urteile zu bilden, Autorschaft zu klären und Fremdbestimmung zu problematisieren, kann sie ein Medium mündiger Bildung sein. Dort, wo sie lediglich als schnelle Lieferantin „perfekter“ Texte dient, ohne Reflexion, Transparenz und Verantwortungsübernahme einzufordern, verstärkt sie genau jene Tendenzen zur Passivität, vor denen Klafki warnt. Die Frage ist damit weniger, ob KI eingesetzt wird, sondern wie: ob sie Lernende dabei unterstützt, Subjekte ihres Sprechens und Schreibens zu bleiben – oder ob sie sie schleichend wieder zum Objekt fremder Vorgaben macht.

5.3 Partizipation

Im Anschluss an Klafki lässt sich Partizipation als jene Dimension von Bildung verstehen, in der Lernende nicht nur Adressat*innen pädagogischer Maßnahmen sind, sondern an der Gestaltung von Lern- und Lebensprozessen mitwirken. Vor diesem Hintergrund werden die Interviewaussagen zum KI-gestützten Deutschunterricht zu einem Prüfstein dafür, ob Schüler*innen tatsächlich zu Mitgestaltenden ihrer Lernprozesse werden oder ob ihre Beteiligung – vermittelt über technische Systeme – in eine neue Form von Scheinpartizipation kippt.

In den Aussagen der Schüler*innen zeigt sich zunächst eine Form von Partizipation, die stark auf der Ebene individueller Nutzungsentscheidungen angesiedelt ist. Sie beschreiben, dass sie sich bewusst dafür entscheiden, KI gar nicht, selten oder sehr gezielt – etwa zur Vorbereitung von Referaten oder beim Verfassen von Texten – einzusetzen. Diese Entscheidungen lassen sich im Lichte Klafkis als Ausdruck von Mitbestimmung lesen: Lernende wählen, ob und wann sie KI in ihren Lernprozess integrieren, und markieren damit eine gewisse Eigenverantwortung für ihre Lernwege. Gleichzeitig wird in den Interviews deutlich, dass diese Form der Steuerung nicht automatisch zu jener qualifizierten Partizipation führt, die Klafki im Blick hat. Viele

Schüler*innen berichten, dass sie sich im konkreten Arbeiten von der KI „führen lassen“, etwa indem sie die erste Antwort übernehmen oder sich auf vorgegebene Strukturen verlassen. Damit verschiebt sich Partizipation von der aktiven Aushandlung von Lernwegen hin zu einem Reagieren innerhalb vorstrukturierter Optionen. Im Sinne der Theorie lässt sich dies als Scheinpartizipation beschreiben: Es finden Interaktionen statt, ohne dass Lernende tatsächlich in die inhaltliche oder methodische Gestaltung des Lernprozesses eingreifen.

Die Kategorien „Steuerung des Lernprozesses“ und „Unterstützung des Lernprozesses“ verstärken diese Ambivalenz. Die Schüler*innen erleben KI einerseits als Möglichkeit, gezielt das zu lernen, was sie brauchen, und Inhalte an eigene Bedürfnisse anzupassen. Damit scheint sich ein Verständnis von Partizipation zu realisieren, das die aktuelle KI-Debatte positiv hervorhebt: KI schafft flexible Zugänge und erlaubt differenzierte, individualisierte Lernwege. Andererseits berichten dieselben Schüler*innen, dass diese Unterstützung leicht in eine Reduktion ihrer eigenen Beteiligung umschlägt, wenn Antworten unreflektiert übernommen werden und das „Knobeln“ durch vorgegebene Vorschläge ersetzt wird. Aus Sicht Klafkis wird damit deutlich, dass Partizipation nicht darin besteht, effizient durch Lernstoff geführt zu werden, sondern darin, an der gemeinsamen Erschließung von Inhalten mitzuwirken. Wo KI vor allem dazu dient, schneller fertig zu werden, ohne Urteile begründen oder Entscheidungen aushandeln zu müssen, rückt die Praxis von diesem Anspruch ab.

Besonders sichtbar wird dies in den Äußerungen zum aktiven Lernen: Einige Schüler*innen beschreiben, dass sie sich im Umgang mit KI eher passiv fühlen, weil „viel vorgegeben“ ist und die Maschine die nächsten Schritte nahelegt. Andere verweisen darauf, dass das Formulieren von Fragen und die Auswahl von Varianten durchaus als aktive Elemente erlebt werden, wünschen sich aber dialogischere Systeme, die Rückfragen stellen und Entscheidungen stärker einfordern. Im Licht von Klafki lässt sich diese Spannung so deuten, dass KI einerseits neue Formen individueller Mitgestaltung eröffnet, andererseits aber dazu tendiert, die kollektive Aushandlung von Bedeutungen – also jene Dimension von Partizipation, die über das Individuum hinausgeht – zu verdrängen. Lernen wird zur Interaktion zwischen Einzelnen und System, während der gemeinsame Diskurs, in dem Urteile begründet und Perspektiven aufeinander bezogen werden, in den Hintergrund zu treten droht.

Die Perspektive der Lehrenden zeigt, dass sich die Qualität von Partizipation im KI-gestützten Deutschunterricht weniger in der Technik selbst als in der didaktischen Gestaltung entscheidet. Einige Lehrpersonen versuchen, KI so einzubetten, dass Schüler*innen Varianten generieren, vergleichen, umformulieren und ihre Entscheidungen begründen müssen. Gerade beim

Überarbeiten von Texten wird beschrieben, dass Lernende intensiver über Formulierungen diskutieren, Alternativen abwägen und bewusster entscheiden, „was besser passt“. Solche Settings kommen dem nahe, was Klafki unter Partizipation versteht: Lernende werden nicht nur in die Nutzung eines Werkzeugs einbezogen, sondern in die Aushandlung von Kriterien für gute Texte, in die gemeinsame Reflexion über Sprache und in die Verantwortungsübernahme für eigene Entscheidungen.

Andere Lehrstimmen markieren deutlicher die Gefahr, dass Schüler*innen zu „Anpasser*Innen“ generierter Texte werden und damit genau jene aktive Teilhabe verlieren, die Partizipation ausmacht. Die im Material beschriebenen Maßnahmen – KI-freie Phasen, klare Regeln für den Einsatz, Reflexionsaufträge zur eigenen Nutzung – lassen sich als Versuche lesen, formale Mitwirkungsmöglichkeiten in reale Handlungsspielräume zu übersetzen. Aus klafkischer Perspektive ist dies zentral: Partizipation setzt voraus, dass Lernende nicht nur Systeme bedienen, sondern auch an der Frage beteiligt sind, wie diese Systeme in Lernprozesse eingebunden werden, welche Rollen ihnen zugeschrieben werden und wo ihre Grenzen liegen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Befragten genau jene Ambivalenz beschreiben, die die Theorie zur KI-gestützten Partizipation herausarbeitet. KI kann die Mitgestaltung von Lernprozessen erleichtern, indem sie individualisierte Zugänge schafft und neue Formen der Auseinandersetzung mit Texten eröffnet. Sie kann Partizipation, aber ebenso auf oberflächliche Wahlhandlungen innerhalb algorithmisch enger Rahmen reduzieren. Im Sinne Klafkis lässt sich daraus ableiten, dass der bloße Einsatz von KI im Deutschunterricht noch nichts über den Grad der Partizipation aussagt. Entscheidend ist, ob Lernende Gelegenheit erhalten, Fragen zu formulieren, Kriterien zu entwickeln, über Funktionen und Grenzen der Systeme zu verhandeln und sich gegenseitig in ihren Deutungsversuchen wahrzunehmen. Erst wenn KI-gestützte Arrangements diese Formen von Mitbestimmung und gemeinsamer Aushandlung systematisch vorsehen, erfüllen sie den partizipativen Anspruch, den Klafkis Bildungsbegriff an Unterricht in einer demokratischen Gesellschaft stellt.

6 Fazit

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel zu untersuchen, inwiefern KI-gestützte Lernsysteme zur Förderung selbstbestimmten Lernens im Deutschunterricht beitragen können. Ausgangspunkt bildete die Annahme, dass der Einsatz generativer KI nicht nur eine technologische Innovation darstellt, sondern grundlegende Fragen von Bildung, Autorschaft und Lernsteuerung berührt. Vor diesem Hintergrund wurde der Einsatz von KI im Deutschunterricht aus der Perspektive

der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki analysiert. Die Dimensionen Selbstbestimmung, Mündigkeit und Partizipation dienen dabei als theoretischer Bezugsrahmen für die Interpretation der empirischen Ergebnisse.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden qualitative Gruppeninterviews mit Lehrenden und Lernenden durchgeführt. Ziel dieser empirischen Untersuchung war es, subjektive Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungsmuster im Umgang mit KI im schulischen Kontext sichtbar zu machen. Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews zeigte, dass KI im Deutschunterricht von den beteiligten Akteur*innen weder eindeutig positiv noch eindeutig negativ bewertet wird. Vielmehr entsteht ein ambivalentes Spannungsfeld zwischen neuen Möglichkeiten der Unterstützung und der Sorge vor einem Verlust eigenständiger Denk- und Schreibprozesse.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung besteht darin, dass KI im schulischen Alltag vor allem als praktisches Werkzeug wahrgenommen wird. Lernende nutzen KI insbesondere zur Recherche, zur Unterstützung bei der Strukturierung von Texten sowie zur Vorbereitung von Präsentationen oder schriftlichen Arbeiten. Diese Nutzungspraxis wird von vielen Lernenden als hilfreiche Entlastung erlebt, da sie den Zugang zu Informationen erleichtert und Unsicherheiten im Schreibprozess reduzieren kann.

Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass diese Form der Unterstützung nicht automatisch mit einer Förderung selbstbestimmten Lernens einhergeht. Zwar verfügen Lernende durch KI über neue Handlungsmöglichkeiten, doch bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass sie diese Möglichkeiten im Sinne reflektierter Entscheidungen nutzen. In vielen Fällen dient KI als schneller Lösungsweg, der eigene Denkprozesse verkürzt. Der Lernprozess verschiebt sich dadurch teilweise von eigenständiger Problembearbeitung hin zur Auswahl und Anpassung maschinell generierter Vorschläge.

Im Lichte der kritisch-konstruktiven Didaktik wird deutlich, dass Selbstbestimmung nicht allein durch technische Verfügbarkeit entsteht. Klafki versteht Selbstbestimmung als Fähigkeit des Individuums, eigene Entscheidungen auf Grundlage reflektierter Einsicht zu treffen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Die Ergebnisse der Interviews zeigen jedoch, dass diese Form reflexiver Selbstbestimmung im Kontext von KI häufig erst durch gezielte didaktische Impulse angeregt werden muss. Ohne eine entsprechende pädagogische Rahmung besteht die Gefahr, dass KI vor allem zur Effizienzsteigerung genutzt wird, während eigenständige Reflexionsprozesse in den Hintergrund treten.

Neben der Frage der Selbstbestimmung spielt auch die Entwicklung von Mündigkeit eine zentrale Rolle in der Bewertung der Ergebnisse. Der Deutschunterricht hat traditionell die Aufgabe, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Argumentationskompetenz und kritische Urteilsfähigkeit zu fördern (Baurmann, Kammler et al., 2022). Generative KI greift direkt in diese Kompetenzbereiche ein, da sie in der Lage ist, komplexe Texte zu erzeugen und Argumentationen zu formulieren. Dadurch entsteht die grundlegende Frage, welche Rolle Schreiben und Textproduktion künftig im Bildungsprozess spielen.

Die Interviews zeigen, dass Lehrpersonen diese Entwicklung häufig mit einer gewissen Skepsis betrachten. Kreatives Schreiben und eigenständige Textproduktion werden als zentrale Elemente des Deutschunterrichts verstanden, da sie nicht nur fachliche Kompetenzen fördern, sondern auch zur Entwicklung individueller Ausdrucksfähigkeit beitragen (Bisanti, 2021). Wenn Lernende sich stark auf KI-generierte Texte verlassen, besteht die Gefahr, dass diese bildungsrelevanten Prozesse verkürzt werden.

Gleichzeitig eröffnen sich durch KI auch neue Möglichkeiten für reflexive Lernprozesse. Mehrere Lehrpersonen berichten, dass KI-generierte Texte im Unterricht gezielt analysiert werden, um sprachliche Strukturen, Argumentationsmuster oder inhaltliche Plausibilität zu überprüfen. In solchen Situationen wird KI selbst zum Gegenstand kritischer Auseinandersetzung. Der Deutschunterricht kann dadurch eine wichtige Rolle im Kontext digitaler Bildung übernehmen, indem er Lernende dazu befähigt, digitale Texte nicht nur zu konsumieren, sondern kritisch zu analysieren und zu bewerten.

Diese Perspektive verweist auf eine zentrale didaktische Herausforderung der kommenden Jahre. KI sollte im Deutschunterricht nicht primär als Werkzeug zur schnellen Texterzeugung betrachtet werden, sondern als Anlass für vertiefte Reflexion über Sprache, Autorschaft und mediale Kommunikation. Daraus ergibt sich eine erste zentrale didaktische Konsequenz für den Deutschunterricht. KI sollte nicht ausschließlich als Hilfsmittel zur Bearbeitung von Aufgaben eingesetzt werden, sondern selbst zum Gegenstand des Unterrichts werden. Die Analyse KI-generierter Texte eröffnet neue Möglichkeiten, sprachliche Muster, Argumentationsstrategien und Fragen der Autorschaft kritisch zu untersuchen. Der Deutschunterricht kann dadurch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung digitaler Textsouveränität leisten und Lernende dazu befähigen, algorithmisch erzeugte Inhalte reflektiert zu beurteilen. Gerade in einer Zeit, in der maschinell generierte Texte zunehmend alltäglich werden, gewinnt die Fähigkeit zur kritischen Textanalyse an Bedeutung.

Neben Selbstbestimmung und Mündigkeit wurde in dieser Arbeit auch die Dimension der Partizipation berücksichtigt. Klafki versteht Partizipation als Möglichkeit von Lernenden, aktiv an Bildungsprozessen mitzuwirken und an gesellschaftlichen Diskursen teilzunehmen. Die Interviews zeigen, dass KI hier sowohl unterstützende als auch problematische Effekte haben kann. Einerseits können generative Sprachmodelle Lernenden helfen, komplexe Themen schneller zu erschließen und unterschiedliche Perspektiven sichtbar zu machen. Andererseits besteht die Gefahr, dass Lernprozesse individualisiert werden und gemeinschaftliche Diskussionsprozesse in den Hintergrund treten.

Für die Deutschdidaktik ergibt sich daraus die Aufgabe, Unterrichtsformen zu entwickeln, die KI bewusst in kooperative und diskursive Lernprozesse integrieren. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass Selbstbestimmung nicht automatisch durch die Nutzung digitaler Technologien entsteht. Vielmehr benötigen Lernende pädagogisch gestaltete Lernumgebungen, die sie dazu anregen, Entscheidungen zu begründen, KI-generierte Vorschläge kritisch zu prüfen und Verantwortung für eigene Texte zu übernehmen. Die Förderung von Selbstbestimmung muss daher weiterhin als zentrale Aufgabe der Lehrperson verstanden werden und kann nicht an technische Systeme delegiert werden. KI kann beispielsweise genutzt werden, um unterschiedliche Textvarianten zu generieren, die anschließend gemeinsam analysiert und diskutiert werden. Solche Unterrichtssituationen können dazu beitragen, dass Lernende ihre eigenen Positionen entwickeln und argumentativ vertreten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit legen nahe, dass KI im Deutschunterricht nicht als neutraler technischer Fortschritt verstanden werden kann. Vielmehr fungiert sie als Verstärker bestehender didaktischer Strukturen. Unterrichtsformen, die auf Reflexion, Diskussion und eigenständige Textarbeit ausgerichtet sind, können durch KI neue Impulse erhalten. Unterrichtsformen, die primär auf schnelle Ergebniserzeugung abzielen, laufen hingegen Gefahr, die Eigenständigkeit der Lernenden zu reduzieren.

Neben diesen inhaltlichen Erkenntnissen müssen auch die Grenzen der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden. Die Studie basiert auf einer vergleichsweise kleinen Stichprobe von insgesamt zwölf Interviewpartner*innen. Obwohl qualitative Forschung nicht auf statistische Repräsentativität abzielt, sondern auf das Verstehen subjektiver Deutungsmuster, können die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf andere schulische Kontexte übertragen werden. Zudem beziehen sich die Interviews auf die Erfahrungen einer spezifischen Schulform, sodass weitere Untersuchungen notwendig wären, um Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen zu analysieren.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Dynamik der technologischen Entwicklung. Generative KI-Systeme entwickeln sich derzeit mit hoher Geschwindigkeit weiter. Anwendungen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch experimentellen Charakter hatten, können bereits kurze Zeit später Teil des schulischen Alltags werden. Dies bedeutet, dass empirische Forschung in diesem Bereich kontinuierlich aktualisiert werden muss.

Aus diesen Einschränkungen ergeben sich zugleich Perspektiven für zukünftige Forschung. Weitere Studien könnten beispielsweise untersuchen, wie sich der langfristige Einsatz von KI auf Schreibkompetenzen und Lernstrategien auswirkt. Ebenso wäre es sinnvoll, Unterrichtsexperimente zu entwickeln und empirisch zu begleiten, um zu prüfen, welche didaktischen Konzepte sich im Umgang mit KI als besonders förderlich erweisen.

Darüber hinaus erscheint es notwendig, die Rolle von KI im Deutschunterricht stärker im Kontext digitaler Bildung insgesamt zu betrachten. Fragen der Autorschaft, der Quellenkritik und der Verantwortung im Umgang mit digitalen Informationen gewinnen zunehmend an Bedeutung. Der Deutschunterricht kann hier eine zentrale Rolle spielen, da er traditionell auf die Analyse von Texten, Argumentationen und Kommunikationsprozessen ausgerichtet ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass KI im Deutschunterricht weder automatisch bildungsförderlich noch grundsätzlich problematisch ist. Entscheidend ist vielmehr die pädagogische Gestaltung ihres Einsatzes. Im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik stellt sich daher nicht die Frage, ob KI im Unterricht verwendet werden sollte, sondern wie Lernprozesse so gestaltet werden können, dass Lernende auch im Umgang mit digitalen Technologien zu selbstbestimmten, mündigen und verantwortungsbewussten Subjekten ihres eigenen Lernens werden.

Gerade in dieser Perspektive liegt eine zentrale Aufgabe der Deutschdidaktik der Zukunft. Der Umgang mit KI kann nicht allein als technische Kompetenz verstanden werden, sondern muss Teil einer umfassenden Bildung sein, die Lernende dazu befähigt, digitale Technologien kritisch zu reflektieren und verantwortungsvoll zu nutzen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich abschließend im Horizont der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki reflektieren. Klafkis Bildungsbegriff versteht Bildung als einen Prozess, in dem Individuen dazu befähigt werden, ihr eigenes Leben sowie gesellschaftliche Entwicklungen selbstbestimmt, mitbestimmt und solidarisch mitzugestalten. Bildung ist in dieser Perspektive kein rein funktionaler Erwerb von Kompetenzen, sondern ein emanzipatorischer Prozess, der auf die Entwicklung von Mündigkeit und verantwortlicher Teilhabe an gesellschaftlichen Zusammenhängen abzielt.

Die Einführung generativer KI in schulische Lernprozesse stellt diesen Bildungsanspruch vor neue Herausforderungen. Technologien, die Texte generieren, Informationen strukturieren und Argumentationen formulieren können, greifen unmittelbar in zentrale kulturelle Praktiken ein, die traditionell mit Bildung verbunden sind. Schreiben, Lesen und Argumentieren gehören zu den grundlegenden Tätigkeiten, durch die sich Subjekte in gesellschaftliche Diskurse einbringen. Wenn diese Tätigkeiten zunehmend von technischen Systemen unterstützt oder teilweise übernommen werden, stellt sich die Frage, wie sich die Rolle des Lernenden im Bildungsprozess verändert.

Die Evaluation der Interviews zeigen, dass KI in diesem Zusammenhang ambivalent wahrgenommen wird. Einerseits eröffnet sie neue Möglichkeiten des Zugangs zu Wissen und kann Lernende dabei unterstützen, komplexe Aufgaben zu bewältigen. Andererseits entsteht die Gefahr, dass eigenständige Denk- und Schreibprozesse verkürzt werden, wenn Lernende sich stark auf automatisierte Vorschläge verlassen. Diese Ambivalenz verdeutlicht, dass technologische Innovationen nicht automatisch zu einer Erweiterung von Bildungsprozessen führen. Vielmehr hängt ihre pädagogische Wirkung entscheidend davon ab, wie sie in didaktische Konzepte eingebettet werden.

Im Sinne Klafkis lässt sich argumentieren, dass KI im Deutschunterricht nur dann bildungsförderlich wirken kann, wenn sie zur Förderung von Reflexion, Urteilsfähigkeit und Verantwortung beiträgt. Wenn Lernende lernen, KI-generierte Texte kritisch zu analysieren, ihre Entstehungsbedingungen zu verstehen und eigene Positionen zu entwickeln, kann der Umgang mit KI sogar zur Vertiefung zentraler Bildungsprozesse beitragen. In diesem Fall fungiert KI nicht als Ersatz für menschliches Denken, sondern als Anlass für eine intensivere Auseinandersetzung mit Sprache, Wissen und Kommunikation.

Gerade im Fach Deutsch eröffnen sich hier besondere Möglichkeiten. Der Deutschunterricht beschäftigt sich traditionell mit Texten als kulturellen Ausdrucksformen menschlichen Denkens. Wenn KI zunehmend Texte produziert, entsteht ein neuer Gegenstand der Reflexion: maschinell generierte Sprache. Die Analyse solcher Texte kann Lernende dazu anregen, Fragen nach Autorschaft, Perspektive, Argumentation und sprachlicher Gestaltung neu zu stellen. In dieser Perspektive kann KI sogar dazu beitragen, zentrale Anliegen der Deutschdidaktik neu zu beleuchten.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Rolle der Lehrkraft in diesem Prozess keineswegs an Bedeutung verliert. Vielmehr gewinnt sie an Bedeutung, da Lehrpersonen diejenigen sind, die

Lernprozesse strukturieren und Reflexionsräume eröffnen. Dabei verändert sich jedoch das professionelle Rollenverständnis. Während KI bestimmte Routineaufgaben unterstützen kann, gewinnen pädagogische Aufgaben wie die Begleitung von Reflexionsprozessen, die Förderung kritischer Urteilsfähigkeit sowie die Gestaltung anspruchsvoller Lernaufgaben zunehmend an Bedeutung. Lehrpersonen werden dadurch verstärkt zu Lernbegleiter*innen, Moderator*innen und Reflexionsinstanzen, die Lernende beim verantwortungsvollen Umgang mit KI unterstützen. KI kann didaktische Entscheidungen nicht ersetzen. Sie kann jedoch zu einem Medium werden, das neue Formen der Auseinandersetzung mit Sprache und Wissen ermöglicht.

Aus bildungstheoretischer Sicht lässt sich daher festhalten, dass KI im Unterricht nicht primär als technisches Werkzeug betrachtet werden sollte. Entscheidend ist vielmehr die Frage, welche Formen des Lernens durch ihren Einsatz gefördert oder eingeschränkt werden. Wenn KI lediglich zur Beschleunigung von Arbeitsprozessen genutzt wird, besteht die Gefahr, dass Bildungsprozesse verkürzt werden. Wenn sie hingegen als Gegenstand kritischer Reflexion in den Unterricht integriert wird, kann sie dazu beitragen, zentrale Bildungsziele zu stärken.

Damit verweist der Umgang mit KI letztlich auf eine grundlegende Frage der Bildungstheorie: Welche Kompetenzen benötigen Lernende in einer zunehmend digitalisierten Welt, um ihre Lebenswelt selbstbestimmt gestalten zu können? Die Ergebnisse dieser Arbeit legen nahe, dass neben technischen Fähigkeiten vor allem kritische Urteilsfähigkeit, sprachliche Reflexionskompetenz und verantwortungsvoller Umgang mit Informationen an Bedeutung gewinnen.

Im Horizont der kritisch-konstruktiven Didaktik bedeutet dies, dass der Einsatz von KI nicht nur als didaktische Herausforderung, sondern auch als bildungstheoretische Chance verstanden werden kann. Der Deutschunterricht kann zu einem zentralen Ort werden, an dem Lernende lernen, digitale Technologien nicht nur zu nutzen, sondern ihre gesellschaftlichen Auswirkungen kritisch zu reflektieren.

Damit schließt sich der Kreis zur Ausgangsfrage dieser Arbeit. KI kann selbstbestimmtes Lernen im Deutschunterricht fördern – allerdings nicht automatisch und nicht allein durch ihre technische Funktionalität. Entscheidend ist vielmehr die pädagogische Gestaltung ihres Einsatzes. Bildung im Sinne Klafkis entsteht dort, wo Lernende dazu befähigt werden, Technologien nicht nur anzuwenden, sondern ihre Rolle in gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Bildung im digitalen Zeitalter bedeutet daher nicht, Lernprozesse an Technologien zu delegieren, sondern Lernende dazu zu befähigen,

Technologien reflektiert zu nutzen und ihre Bedeutung für Sprache, Wissen und Gesellschaft kritisch zu durchdenken.

7 Abstract

Diese Masterarbeit untersucht die fachdidaktischen Potenziale KI-gestützter Lernsysteme für selbstbestimmtes Lernen im Deutschunterricht. Ausgangspunkt ist die bildungstheoretische Rahmung durch Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik, insbesondere die Leitdimensionen Selbstbestimmung, Mündigkeit und Partizipation. Im Zentrum steht die Frage, ob KI im Deutschunterricht lediglich Lernprozesse effizienter macht oder ob sie – didaktisch verantwortet eingesetzt – Lernende zu reflektiertem, eigenverantwortlichem und urteilsfähigem Handeln befähigen kann.

Methodisch folgt die Arbeit einem qualitativen Forschungsdesign mit leitfadengestützten Gruppeninterviews mit Lehrenden sowie Lernenden (Expert*innenstatus). Die Auswertung erfolgt softwaregestützt (MAXQDA) mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring, ergänzt durch eine inhaltsstrukturierende Analyse nach Kuckartz, um Deutungsmuster beider Akteursgruppen systematisch zu vergleichen.

Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede: KI kann Selbstbestimmung, Mündigkeit und Partizipation unterstützen, wenn Unterricht KI konsequent als Gegenstand kritischer Sprach- und Medienreflexion nutzt (z. B. „verdächtiges Lesen“, Kriterienarbeit, Überarbeitung, Autorschaft als Verantwortung). Gleichzeitig besteht im schulischen Alltag ein starker Sog zur Delegation (Zeitdruck/Notenlogik), wodurch Autonomie zur „Schein-Freiheit“ und Partizipation zur bloßen Output-Auswahl verkürzt werden kann. Insgesamt fungiert KI damit weniger als automatischer Fortschritt, sondern als Verstärker der jeweiligen didaktischen Lernarrangements.

8 Literaturverzeichnis

- Allabauer, G. (2012): Das Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung in der Pädagogik. Wien: Universität Wien.
- Allert, H. & Richter, C. (2023): Künstliche Intelligenz: vom Subjekt zur Umgebung. Wiesbaden: Springer. S. 167-195.
- Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2009): Allgemein und fachlich bildender Unterricht: Die integrative Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik. Wiesbaden: Springer. S. 87-99.
- Artelt, C. (2025): Bildung in Zeiten von Digitalität und Künstlicher Intelligenz. Münster: PeDocs.
- Atteslander, P. & Cromm, J. M. (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. S. 357ff.
- Bajohr, H. (2023): Autorschaft und Künstliche Intelligenz. Berlin: De Gruyter.
- Ballod, M. (2024): Sprachreflexion und Sprachbewusstsein fördern–durch und mit Künstliche(r) Intelligenz. Berlin: Research Gate.
- Baum, L. & Günay, G. (2025): Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ. Berlin: Frank & Timme.
- Baurmann, J., Kammler, C. et al. (2022): Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Beck, E. (1989): Eigenständiges Lernen-eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. Münster: PeDocs. S. 169-178.
- Behrens, U. (2022): Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht: Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Berges, M., Eickhoff-Schachtebeck, A. et al. (2025): KI-Bildung! Sechs Thesen zum Verhältnis von Künstlicher Intelligenz, Bildung und Gesellschaft aus interdisziplinärer Perspektive. Zürich: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. S. 1-17.
- Bieri Buschor, C. & Forrer, E.: Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf: Jugend- und Rekrutenbefragung als Beitrag zum Bildungsmonitoring. In: Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf: Jugend- und Rekrutenbefragung als Beitrag zum Bildungsmonitoring, Hrsg. von Christine Bieri Buschor u. Esther Forrer. Berlin: Research Gate 2005.
- Birk, C. (2023): ChatGPT im Deutschunterricht: Kann künstliche Intelligenz den Schreibunterricht bereichern? Hannover: Friedrich Verlag. S. 34-39.
- Bisanti, T. (2021): Textproduktion und kreatives Schreiben im Deutschunterricht. Münster: peDocs. S. 57.
- Bishop, J. M. (2021): Artificial intelligence is stupid and causal reasoning will not fix it. Lousanne: Frontiers in Psychology. S. 474-513.
- Bohl, T., Bönsch, M. et al. (2012): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2007): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. Wiesbaden: Springer. S. 491-506.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): Qualitative Methoden. Wiesbaden: Springer. S. 295-350.
- Bostrom, N. & Yudkowsky, E. (2018): The ethics of artificial intelligence. London: Chapman and Hall/CRC. S. 57-69.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015): Integrative Deutschdidaktik. Stuttgart: UTB.
- Brommer, S., Berendes, J. et al.: Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten. In: Hochschulforum Digitalisierung 27/2023(2023).

- Bund, E. (1991): Künstliche Intelligenz und Expertensysteme. Wiesbaden: Springer. S. 285-308.
- Bundesministerium für Bildung, W. u. F. Ö.: Lehrplan AHS-Oberstufe: Deutsch (Sekundarstufe II). Hrsg. von Wissenschaft und Forschung (Österreich) Bundesministerium für Bildung. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Österreich) 2023.
- Bünnagel, W. (2024): KI–Vierte im Bunde. Wiesbaden: Springer. S. 65-132.
- Buxmann, P. & Schmidt, H. (2021): Grundlagen der künstlichen Intelligenz und des maschinellen Lernens. Wiesbaden: Springer. S. 3-25.
- Catani, S. (2023): Mit KI schreiben–über KI schreiben. Künstliche Intelligenz als Thema im literaturwissenschaftlichen Studium. Passau: Universität Passau.
- De Witt, C. (2018): Mobile Learning–Smart Learning–Next Learning: Prämissen für die Zukunft von Bildung. Wiesbaden: Springer. S. 995-1014.
- De Witt, C., Gloerfeld, C. et al. (2023): Künstliche Intelligenz in der Bildung. Wiesbaden: Springer.
- Diergarten, P. (2024): Bildung und die Logik von Algorithmen: Eine bildungstheoretische Perspektive auf künstliche Intelligenz. Berlin: Peter Lang Verlag. S. 755-766.
- Döll, M. & Tajmel, T. (2024): Über Bots und Bildung. Awareness gegenüber KI-induzierten linguizistischen Normtransformationen als Dimension der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Lehrkräften. Köln: Universität zu Köln. S. 296-311.
- Dorsch, C. (2022): Mündigkeit und Digitalität: E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung. Münster: LIT Verlag Münster.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2021): Paradoxien, Antinomien und Duale. Balancen der Erziehung und Bildung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie Nähe und Distanz. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. S. 52.
- Efing, C. (2018): Die Perspektive der Deutschdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 43-52.
- Eichstädt, T. & Spieker, S. (2024): Künstliche Intelligenz. Wiesbaden: Springer. S. 373-382.
- Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020): Lernen mit digitalen Medien. Münster: peDocs. S. 153-162.
- Escalante, J., Pack, A. et al. (2023): AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference. Wiesbaden: Springer. S. 57.
- Filk, C. & Tramp, D. (2025): Künstliche Intelligenz in der Bildung: Chancen, Risiken und (De-) Regulierung? Wien: Universität Wien. S. 1-19.
- Flick, U. (2011): Das episodische interview. Wiesbaden: Springer. S. 273-280.
- Flick, U. (2011): Methoden-Triangulation in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: Springer. S. 27-49.
- Frederking, V. (2023): Von Fake News bis ChatGPT. Digitale Textsouveränität als ethisch-politische Bildungsaufgabe für Deutschdidaktik und Deutschunterricht in der digitalen Welt. Köln: Universität zu Köln. S. 1-27.
- Frederking, V. (2024): Digitale Textsouveränität. Ein 12-Dimensionen-Modell als heuristische Basis fachspezifischer Förderansätze und ihrer empirischen Erforschung. Berlin: Research Gate. S. 14-73.
- Friebertshäuser, B. (2006): Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 231-251.
- Fürstenberg, M.: KI im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht. Hannover: Friedrich Verlag 2024. S. 2-13.
- Gabriel, S. & Römisch, B. (2024): Der Einsatz von KI-Tools im (wissenschaftlichen) Schreibprozess: Eine Schreibwerkstatt für Studierende. St. Pölten: PH-Niederösterreich. S. 26-42.

- Gailberger, S. & Wietzke, F. (2013): Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim Basel Beltz & Gelberg.
- Gans, M. (2024): Zwischen Kafka und KI, Autorschaft und Automatismus–Textgenerierung in Zeiten von Chat GPT. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Gebhard, U. & Textor, A. (2024): Transformatives Lernen als Herausforderung für die Schulentwicklung.: Bildungstheoretische Überlegungen. Dresden: TU-Dresden. S. 6-23.
- Giera, W.-K. (2025): KI-gestützte Unterrichtsplanungen von Schreibangeboten. Bielefeld: wbv Publikation. S. 119-130.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998): Grounded theory. Bern: Huber Verlag.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Go, S. (2024): Lernen im Beziehungsdreieck von Lehrkraft, Studierenden und KI: Explorative Studien. Lustenau: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. S. 95-114.
- Görz, G. & Schneeberger, J. (2010): Handbuch der künstlichen Intelligenz. Berlin: Walter de Gruyter.
- Gräb-Schmidt, E. (2024): Chancen und Grenzen von Künstlicher Intelligenz in der (schulischen) Bildung und die Bedeutung kulturellen Lernens. Berlin: De Gruyter. S. 83-88.
- Gredel, E., Pospiech, U. et al. (2024): Künstliche Intelligenz und Schreiben in (hoch-) schulischen Kontexten. Berlin: De Gruyter. S. 378-404.
- Grünberger, N., Nárosy, T. et al.: Was und wer zählt? Bildung in der Digitalität und Schule im Kontext von KI-Entwicklungen. In: Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Wege der Transformation, Hrsg. von Brägger Gerold u. Rolff Hans-Günter. Weinheim: Beltz 2024.
- Gudjons, H. (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit. Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Guggemos, J., Schmidt, J. et al.: Eine Frage von Macht: Einstellungen angehender Lehrkräfte zu den ethischen Grundsätzen des Einsatzes künstlicher Intelligenz in der Bildung. In: Lehren und Lernen mit und über Künstliche Intelligenz in der Aus- und Weiterbildung, Hrsg. von Kristina Kögler Roland Happ, Jacqueline Schmidt & Marc Egloffstein (Hrsg.) Berlin: Research Gate 2024. S. 73.
- Hartmann, D. & Möller, M. (2025): Future Skills und KI-Kompetenz im Sprachunterricht. Wiesbaden: Springer. S. 135.
- Harwardt, M. & Köhler, M. (2023): Künstliche Intelligenz. Wiesbaden: Springer. S. 21-29.
- Heil, R. (2021): Künstliche Intelligenz/Maschinelles Lernen. Wiesbaden: Springer. S. 424-428.
- Heimbach-Steins, M. (2013): Gerechte Bildungschancen für alle? Münster: peDocs.
- Heßdörfer, F. & Moser, E. (2023): KI und graue Intelligenz. Bildungstheoretische Perspektiven auf Lerntechnologie und ihre Akteure. Wiesbaden: Springer. S. 47-68.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2018): Qualitative Mehrebenenanalyse und Triangulation–Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 123-147.
- Huwer, J., Becker-Genschow, S. et al. (2024): Kompetenzen für den Unterricht mit und über Künstliche Intelligenz in den Naturwissenschaften. Münster: peDocs.
- Illner, R. (2025): Bildung im KI-Zeitalter: Chancen, Risiken und Strategien für zukunftsorientiertes Lehren und Lernen. Berlin: epubli.
- Johnsen, M. (2025): KI-Anwendungen mit großen Sprachmodellen entwickeln. Deutschland: Maria Johnsen.
- Kather, J. N. (2025): Einführung in die Künstliche Intelligenz. Wiesbaden: Springer. S. 1-38.

- Kerres, M., Buntins, K. et al. (2023): Lernpfade in adaptiven und künstlich-intelligenten Lernprogrammen. Eine kritische Analyse aus mediendidaktischer Sicht. Wiesbaden: Springer. S. 109-131.
- Klafki, W. (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. Berlin: De Gruyter. S. 455-476.
- Klafki, W. (1994): Zum Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen. Weinheim: Juventa. S. 42-64.
- Klafki, W. (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. Weinheim: Juventa-Verlag. S. 9-14.
- Klafki, W. (1995): Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1998): Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule - Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule. Marburg: Universität Kassel.
- Klafki, W. (2002): Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Verlag. S. 176-195.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (2021): Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule. Wiesbaden: Springer. S. 225-247.
- Klafki, W. (2021): Selbstständiges Lernen muss gelernt werden ! Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 339-363.
- Klar, M. & Schleiss, J. (2024): Künstliche Intelligenz im Kontext von Kompetenzen, Prüfungen und Lehr-Lern-Methoden: Alte und neue Gestaltungsfragen. Zürich: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. S. 41-57.
- Knaus, T. (2023): Künstliche Intelligenz und Bildung: Was sollen wir wissen? Was können wir tun? Was dürfen wir hoffen? Und was ist diese KI? Ein kollaborativer Aufklärungsversuch. Ludwigsburg: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik.
- Knaus, T. (2024): Künstliche Intelligenz und Pädagogik – ein Plädoyer für eine Perspektiverweiterung. Ludwigsburg: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik.
- Koch, V. (2025): KI als Diskurspartner im Deutschunterricht: Ein Unterrichtsversuch zur Förderung der argumentativen Schreibkompetenz am Beispiel des Romans Die Welle.
- Konrad, E. (1998): Zur Geschichte der Künstlichen Intelligenz in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Springer. S. 287-296.
- Koster, A.-K. (2022): Das Ende des Politischen? Demokratische Politik und künstliche Intelligenz. Innsbruck: Universität Innsbruck. S. 573-594.
- Köstler, V. (2023): Zwischen Präzision und Sensitivität: Generierung eines Studienkorpus am Beispiel einer Fragestellung zu Künstlicher Intelligenz (KI) in Bildungsprozessen. Zürich: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. S. 1-27.
- Krammer, S. & Leichtfried, M. (2024): Zwischen Hype und Disruption Künstliche Intelligenz im Deutschunterricht. Klagenfurt: Universität Klagenfurt.
- Krauss, P. (2023): Wie lernt Künstliche Intelligenz? Wiesbaden: Springer. S. 125-138.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Basel: Beltz Juventa.
- Kul, A. N. & Canoğlu, H. D. (2025): Zum Einsatz von KI-gestützten Werkzeugen in Kombination mit Web 2.0 Anwendungen in der Didaktik der deutschen Sprache. Frankfurt am Main: Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik. S. 1127-1144.

- Kunze, A. B. (2025): Pädagogisches Handeln angesichts der Digitalisierung–Bildungsethische Überlegungen zum Einsatz Künstlicher Intelligenz in der Schule. Wiesbaden: Springer. S. 191-211.
- Kunze, A. B. (2025): Überlegungen zum Einsatz Künstlicher Intelligenz (KI). Wiesbaden: Springer.
- Lammar, D., Horst, M. et al. (2025): AI in the German media: Narratives of AI-in-particular and AI-in-general in German media reporting about artificial intelligence. London: Taylor & Francis. S. 1-19.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lanquillon, C. & Schacht, S. (2023): Deep Learning. Wiesbaden: Springer. S. 71-159.
- Leichtfried, M. & Krammer, S. (2024): Künstliche Intelligenz: Auswirkungen und Anwendungen im Deutschunterricht. Innsbruck: StudienVerlag.
- Lemke, C., Monett, D. et al. (2021): Lernen und Lehren mit und über KI: Chancen für eine Reformierung der Bildung. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung. S. 54-61.
- Lenzen, M. (2024): Künstliche Intelligenz. Wiesbaden: Springer. S. 357-364.
- Link, J.-W. (2017): Reformpädagogik im historischen Überblick. Wiesbaden: Springer. S. 15-30.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015): Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen. München: kopaed. S. 155-219.
- Lorenz, U. (2020): Leitbilder in der Künstlichen Intelligenz. Wiesbaden: Springer. S. 161-170.
- Lotze, N.: Literalität 3.0–«AI Literacy» und «Linguistic User Awareness» für eine zukunftsfähige Bildung. In: Leseforum Schweiz 3(2023). S. 1-16.
- Mainzer, K.: Konzeptionelle Grundlagen der Künstlichen Intelligenz: KI und Naturwissenschaften. In: INFORMATIK 2022, Hrsg. von Klaus Mainzer. Bonn: Gesellschaft für Informatik, Bonn 2022.
- Mainzer, K.: Verantwortungsvolle Künstliche Intelligenz. In: Verantwortung, Hrsg. von Reinhard Kahle u. Niels Weidtmann. Leiden: Brill | mentis 2022.
- Martin, A. & Pengel, N. (2024): Die kreative Nutzung von KI zur Personalisierung des Lernens an Hochschulen. Ludwigsburg: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. S. 1-11.
- Matkarimov, A. K. (2024): Selbstgesteuertes Deutschlernen mit digitalen Werkzeugen. Uzbekistan: Academic Research in Educational Sciences.
- Mayrberger, K. (2011): Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. Zürich: MedienPädagogik. S. 1-25.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken. Weinheim Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1994): Expertenwissen und Experteninterview. Wiesbaden: Springer. S. 180-192.
- Mittag, W., Bieg, S. et al. (2009): Förderung selbstbestimmter Lernmotivation im Deutschunterricht The Promotion of Self-Determined Motivation in German Language Education. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 271-286.
- Moegling, K. (2017): Erziehung zur Mündigkeit. Münster: peDocs. S. 79-89.
- Möller, L. (2022): Orientierung an Subjekt und Kritik als Gelingensbedingungen Politischer Bildung (Orientation Towards Subject and Critique As Conditions for Success in Civic Education). Graz: Universität Graz.
- Monot, P.-H. (2021): Können Maschinen frei sein? Grundzüge einer künstlichen Autonomie. Mainz: Franz - Steiner - Verlag. S. 7-15.
- Müller, H.-G. & Fürstenberg, M. (2025): DeutschGPT: Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz. Wiesbaden: Springer.
- Münch-Manková, Z. (2024): Der professionelle Umgang mit KI-basierten Sprachsystemen als Teil der fachspezifischen digitalen Kompetenz von DaF/Z-Lehrkräften. Münster: peDocs.

- Nayar, R. & Krahnhof, P. (2025): Einsatzmöglichkeiten von Künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich. Berlin: Research Gate.
- Nell-Breuning, O. v. (1985): Arbeitet der Mensch zuviel? Freiburg: Herder.
- Nguyen, Q. H.: Künstliche Intelligenz in der Kompetenzentwicklung zur Steigerung des Studienerfolgs. Hamburg: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg 2024.
- Nilsson, N. J. (2014): Die Suche nach künstlicher Intelligenz: eine Geschichte von Ideen und Erfolgen. Amsterdam: IOS Press.
- Ninaus, M. & Sailer, M. (2022): Zwischen Mensch und Maschine: Künstliche Intelligenz zur Förderung von Lernprozessen. Göttingen: Hogrefe.
- Petersen, N. (2017): Paradoxien der Selbstbestimmung. Überlegungen zur Analyse zeitgenössischer Subjektivität. Wiesbaden: Springer. S. 25-56.
- Petzold, C. (2008): The annotated Turing: a guided tour through Alan Turing's historic paper on computability and the Turing machine. New Jersey: Wiley Publishing.
- Philipp, M. (2025): Die didaktischen Fragen, die KI aus Sicht des Lesens zum Zweck des Lernens aufwirft. Wiesbaden: Springer. S. 39-63.
- Pishtari, G., Wagner, M. et al. (2024): Ein Forschungsüberblick über den Einsatz von Künstlicher Intelligenz für das Lehren und Lernen in der Hochschulbildung. Wien: BM Bildung. S. 11.
- Rapp, F., Vogel, C. et al. (2023): Künstliche Intelligenz. Eine bildungstheoretische Annäherung aus Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 31-45.
- Rauter, E., Wetschanow, K. et al. (2024): Schreibvermittlung mit oder trotz KI? Konzeptionen einer prozessorientierten Schreibdidaktik in einer von KI geprägten Zeit. Wien: Universität Wien. S. 42-55.
- Rezat, S. (2025): KI-gestützte Textproduktion im Deutschunterricht. Hannover: Friedrich Verlag. S. 4-11.
- Richter, C. & Allert, H. (2025): Generative Sprachmodelle als Herausforderung für erziehungswissenschaftliche Vorstellungen von Lernen und Sozialisation? Opladen: Budrich Verlag. S. 19.
- Rieger, M. B. & Roth, J.: Automatisiertes KI-Feedbacksystem zur Unterstützung individueller Lernprozesse. In: Digitales Lehren und Lernen an der Hochschule, Hrsg. von Julia Franz, Dominik Hermann et al. Bielefeld: Transcript Verlag 2025.
- Ristau, J. (2025): Zukunft der Bildung–KI als Treiber für individuelle Lernwege. Wiesbaden: Springer. S. 97-104.
- Russell, S. J. & Norvig, P. (1995): Prentice Hall series in artificial intelligence. Upper Saddle River: Prentice Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Sabitzer, B., Hörmann, C. et al. (2024): Künstliche Intelligenz (KI) in der Bildung–Ein Kinderspiel? Chancen, Herausforderungen und Anwendungsbeispiele für die Praxis. Wien: Universität Wien. S. 26 - 32.
- Sachse, G.-M. (2023): Kritisches (Um) denken. Wie künstliche Intelligenz in den Schreibprozess integriert werden kann – Ein Vorschlag. Darmstadt: TU Darmstadt.
- Scheiter, K., Bauer, E. et al. (2025): Künstliche Intelligenz in der Schule. Bonn: peDocs.
- Schindler, J. (2025): Glossar. Begriffe und Konzepte im Kontext von Künstlicher Intelligenz in der Bildung. Wien: BM Frauen. S. 47-65.
- Schleicher, A. (2019): Weltklasse. Paris: OECD.
- Schnebel, S. & Prinz, E.: Lernbegleitung. In: BILDUNG BESSER MACHEN, Hrsg. von Marcus Syring, Nina Becket et al. Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen 2026. S. 17.
- Schröder, R. (2024): Digitale Synapsen: Eine Reise durch Künstliche Intelligenz und ChatGPT. Hamburg: BoD–Books on Demand.
- Schrumpf, J. (2024): Künstliche Intelligenz als vertrauenswürdige Mentoring-System in der Erwachsenenbildung: Hürden, Fragen, Strategien. Wiesbaden: Springer. S. 291-304.

- Schulz, L. & Schmid-Meier, C. (2024): Assistive Technologien und Künstliche Intelligenz: Ein KI-Kompetenzmodell zum Einsatz im Klassenzimmer. Berlin: Research Gate. S. 35-43.
- Schümann, N. (2024): Gamechanger Künstliche Intelligenz. Wiesbaden: Springer.
- Schümann, N. (2024): Roboter und KI – eine Geschichte der greifbaren Innovation. Wiesbaden: Springer. S. 171-180.
- Selwyn, N. (2021): Education and technology : key issues and debates. London, England: Zed Books. S. 145-167.
- Sperisen, V. (2024): Anerkennung und Teilhabe als demokratierelevante Faktoren: Zur Auseinandersetzung mit Zugehörigkeitsfragen in der Politischen Bildung. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag. S. 36-53.
- Steinhoff, T. (2023): Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. Köln: Universität zu Köln. S. 1-16.
- Steinhoff, T. (2025): Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner: Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse. Wiesbaden: Springer. S. 85-99.
- Steinhoff, T. & Lehnen, K. (2025): Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor). Kaiserslautern: Rheinland-Pfälzische Technische Universität. S. 1-14.
- Süße, T. & Kobert, M. (2023): Generative KI an Schulen-Eine Studie über die Nutzung generativer KI aus Sicht von Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung handlungsleitender Eigenschaften und ausgewählter sozialer Kontextfaktoren. Genf: Zenodo Verlag.
- Susteck, S. & Perder, C. (2023): Schreiben durch Künstliche Intelligenz. ChatGPT und automatisierte Lyrikanalysen. Köln: Universität zu Köln. S. 1-20.
- Teich, I.: Meilensteine der Entwicklung Künstlicher Intelligenz. In: Informatik Spektrum 43(2020) H. 4. S. 276-284.
- Tramp, D. (2025): Bildung als selbstbewusster Prozess: Von der Notwendigkeit kritischer Haltung zu generativer KI. Wien: Universität Wien. S. 31 -35.
- Turing, A. M. (1950): Computing machinery and intelligence. Maryland: University of Maryland. S. 33-60.
- Urbach, N., Hofmann, P.et al. (2019): KI: Eine Aufgabe für das ganze Unternehmen. München: IDG Business Media GmbH.
- Walter Peissl, I., Titus Udrea, I.et al. (2022): Künstliche Intelligenz-Verstehbarkeit & Transparenz (AK13). Wien: AK Wien.
- Wendt, C., Buhrfeind, I.et al. (2023): Mit KI im Deutschunterricht schreiben: Impulse für Lehrer* innen für den Unterricht in der Zukunft. Köln: Universität zu Köln. S. 321-340.
- Wollersheim, H.-W. (2023): Bildung durch Künstliche Intelligenz ermöglichen. Ein Beitrag aus bildungstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: Springer. S. 3-29.
- Yigci, D., Eryilmaz, M.et al. (2025): Large language model-based chatbots in higher education. Wiesbaden: Springer. S. 240-429.
- Zawacki-Richter, O., Bai, J. Y.et al. (2024): New advances in artificial intelligence applications in higher education? Wiesbaden: Springer. S. 32.
- Zawacki-Richter, O., Kergel, D.et al. (2014): Forschendes Lernen 2.0. Lerntheoretische Fundierung und Good Practice. Münster: PeDocs.
- Zeining, B. (2025): Die Auswirkung der Integration künstlicher Intelligenz in den Schulunterricht auf den Lernprozess: eine Analyse der Chancen und Risiken unter besonderer Berücksichtigung von künstlicher Intelligenz/Eingereicht von Zeining, Benedikt. Linz: JKU Linz.

Zickgraf, L. & Golgath, T. (2024): Künstliche Intelligenz und Kultur (-Politik). Wiesbaden: Springer. S. 253-266.

9 Interviewleitfäden

9.1 Lehrende

i. Einführung und Kontext

Mit diesem Fragenkomplex sollen erste Informationen über den Einsatz von KI in der Lehrpraxis und die Perspektive der Lehrkraft abgefragt werden.

ii. Einstiegsfrage

„Können Sie mir kurz schildern, wie Sie KI-gestützte Technologien in Ihrem Unterricht einsetzen?“

Ziel: Erste Einschätzung der Erfahrung der Lehrkraft mit KI-basierten Lernsystemen und in welchem Kontext sie diese Technologien verwendet.

iii. Verhältnis von KI-Nutzung zu traditionellen Lehrmethoden

„Wie kombinieren Sie KI-basierte Lernwerkzeuge mit traditionellen Lehrmethoden?“

Ziel: Verstehen, wie Lehrkräfte KI-Technologien in ihre bestehenden Lehrmethoden integrieren.

iv. Selbstbestimmung im Lernprozess

Dieser Themenkomplex fokussiert auf die Wahrnehmung der Selbstbestimmung der Lernenden und die Rolle der KI dabei.

v. Selbstbestimmung der Schüler*innen durch KI im Deutschunterricht

„Inwiefern nehmen Sie wahr, dass KI-gestützte Lernplattformen den Schüler Möglichkeiten zur Selbstbestimmung bieten?“

Ziel: Erfassung der Sichtweise der Lehrkraft, ob und wie KI-gestützte Lernsysteme das Gefühl der Selbstbestimmung bei den Lernenden fördern.

vi. Freiheit bei der Wahl von Lerninhalten und -methoden

„Wie viel Freiheit haben die Schüler*innen bei der Auswahl der Lerninhalte oder Lernmethoden, wenn sie KI-gestützte Lernplattformen verwenden?“

Ziel: Untersuchung, wie viel Kontrolle die Lernenden über ihre Lernprozesse aus Sicht der Lehrkraft haben.

vii. Förderung von Selbststeuerung und Eigenverantwortung

„Wie unterstützt die KI Ihrer Meinung nach die Schüler*innen dabei, ihre Lernprozesse selbst zu steuern und Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen?“

Ziel: Bewertung, ob die KI Technologien als hilfreich für die Förderung der Selbstverantwortung betrachtet werden.

viii. Verwendung von KI im Deutschunterricht

„Nutzen Sie KI-gestützte Tools (z. B. Textkorrektur, Stilprüfung, Chatbots) im Deutschunterricht, um Lernprozesse sprachlich zu unterstützen?“

Ziel: Erfassen, ob KI zur Förderung der sprachlichen Ausdrucks- und Analysefähigkeit eingesetzt wird.

„Inwiefern beobachten Sie, dass KI die sprachliche Reflexion oder die Textkompetenz Ihrer Schüler*innen fördert oder behindert?“

Ziel: Einschätzung der fachdidaktischen Wirkungen von KI auf zentrale Lernziele im Deutschunterricht.

„Sehen Sie in der Nutzung von KI eine Möglichkeit, Schüler*innen zu kritischer Auseinandersetzung mit Sprache und Medium zu befähigen?“

Ziel: Bezug zur Medienbildung und sprachlich-ethischer Urteilskompetenz.

„Welche Chancen und Risiken sehen Sie beim Einsatz von KI im Hinblick auf kreative Schreibprozesse und die Eigenständigkeit beim Verfassen von Texten?“

Ziel: Reflexion über Autorschaft, Kreativität und didaktische Steuerung.

ix. Selbsttätigkeit und Unterstützung durch die KI

In diesem Fragenkomplex soll die Unterstützung der Selbsttätigkeit und die Autonomie der Lernenden im Umgang mit KI erhoben werden.

x. Förderung der Selbsttätigkeit durch KI

„Inwiefern beobachten Sie, dass KI die Selbsttätigkeit der Lernenden, wie sie Klafki in seiner Bildungstheorie betont, unterstützt?“

Ziel: Ermitteln, ob die Lehrkraft glaubt, dass die KI-gestützten Lerntechnologien die aktive Auseinandersetzung und Kreativität der Schüler*innen fördern, im Sinne von Klafkis Konzept der Selbsttätigkeit.

xi. Nutzung von KI zur Förderung aktiver Lernprozesse:

„Gibt es spezifische Funktionen oder Mechanismen der KI-Plattformen, die Sie als besonders förderlich für das selbstständige und aktive Lernen wahrnehmen?“

Ziel: Verstehen, welche technischen Aspekte der KI die Selbsttätigkeit der Lernenden am besten unterstützen.

xii. Autonomie der Lernenden in der Interaktion mit der KI

„Erleben die Schüler*innen Autonomie in ihrer Interaktion mit der KI, oder sehen Sie eher eine Abhängigkeit von den vorgegebenen Lernwegen der KI?“

Ziel: Einschätzung, inwiefern die KI den Lernprozess vorgibt oder den Schüler*innen ausreichend Raum für eigene Entscheidungen lässt.

xiii. Herausforderungen und Reflexion

Hier soll nun auf eine auf eine kritische Reflexion über Herausforderungen und mögliche Einschränkungen abgezielt werden.

xiv. Einschränkungen durch KI im Bezug auf Selbstbestimmung

„Gab es Situationen, in denen Sie festgestellt haben, dass KI die Selbstbestimmung der Lernenden einschränkt? Wenn ja, können Sie Beispiele nennen?“

Ziel: Erkennen möglicher Herausforderungen oder Hürden, die KI im Lernprozess in Bezug auf Selbstbestimmung darstellt.

xv. Vergleich zu traditionellen Lehrmethoden

„Im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsmethoden: Fördert die KI Ihrer Meinung nach die Selbstbestimmung der Lernenden stärker oder schwächer?“

Ziel: Kritischer Vergleich der Selbstbestimmung, wie sie in klassischen Lernprozessen im Gegensatz zur KI-Nutzung erfahren wird.

xvi. Bildungsideal der Mündigkeit nach Klafki

„Können Sie beschreiben, wie gut KI-Technologien das Bildungsziel der Mündigkeit im Sinne von Klafki erfüllen?“

Ziel: Reflexion darüber, ob die Lehrkraft glaubt, dass KI den Anspruch an Bildung als Förderung der Mündigkeit erfüllt.

xvii. Didaktische Strategien und Verbesserungspotenzial

Dieser Fragenkomplex beleuchtet didaktische Strategien und das Potenzial von KI, das selbstbestimmte Lernen weiter zu fördern.

xviii. Didaktische Anpassungen zur Förderung der Selbstbestimmung

„Welche didaktischen Anpassungen haben Sie vorgenommen, um die Selbstbestimmung der Schüler*innen bei der Nutzung von KI-gestützten Lernplattformen zu unterstützen?“

Ziel: Erfassung der Methoden und Strategien, die Lehrkräfte verwenden, um KI so einzusetzen, dass sie die Selbstbestimmung der Lernenden fördert.

xix. Verbesserungspotenzial für KI-Lerntechnologien

„Was müsste Ihrer Meinung nach an den KI-basierten Lernsystemen verbessert werden, um die Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit der Schüler*innen noch stärker zu fördern?“

Ziel: Sammeln von Verbesserungsvorschlägen, die aus der Sicht der Lehrkraft das selbstbestimmte Lernen weiter unterstützen könnten.

xx. Langfristiger Einsatz von KI im Bildungswesen

„Wie sehen Sie die Rolle von KI im zukünftigen Bildungswesen? Glauben Sie, dass KI das Potenzial hat, die Selbstbestimmung der Lernenden langfristig zu fördern?“

Ziel: Einschätzung der langfristigen Perspektiven von KI im Bildungsbereich, insbesondere in Bezug auf selbstbestimmtes Lernen.

xxi. Abschluss

„Gibt es noch etwas, das Sie über Ihre Erfahrungen mit KI und selbstbestimmtem Lernen hinzufügen möchten?“

Ziel: Offene Frage, um den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, zusätzliche Gedanken oder Anmerkungen zu äußern, die im Interview nicht thematisiert wurden.

9.2 Lernende

xxii. Einführung und Kontext

Hier sollen allgemeine Informationen über die Nutzung von KI-Plattformen gesammelt werden.

xxiii. Einstiegsfrage

„Können Sie mir kurz erzählen, welche Arten von KI-gestützten Lerntechnologien oder Plattformen Sie bisher genutzt haben?“

Ziel: Die Interviewten sollen ihre bisherigen Erfahrungen mit KI-Lerntechnologien beschreiben, um den Kontext der folgenden Fragen zu etablieren.

xxiv. Nutzungshäufigkeit und -intensität

„Wie häufig und in welchem Umfang nutzen Sie KI-gestützte Lernplattformen in Ihrem Lernprozess?“

Ziel: Einschätzung der Intensität der Nutzung und des Verhältnisses von KI-gestütztem zu traditionellem Lernen.

xxv. Selbstbestimmung im Lernprozess

Dieser Fragenkomplex fokussiert sich auf die Wahrnehmung der Selbstbestimmung und wie diese durch die KI beeinflusst wird.

xxvi. Erfahrung mit Selbststeuerung

„Inwiefern haben Sie das Gefühl, dass Sie Ihre Lernprozesse selbst steuern können, wenn Sie KI-gestützte Lernplattformen nutzen?“

Ziel: Herausfinden, wie stark die Lernenden das Gefühl haben, dass sie selbst Entscheidungen über Lerninhalte und -tempo treffen können.

xxvii. Entscheidungsfreiheit bei der Auswahl der Lerninhalte

„Inwiefern können Sie auf den von Ihnen genutzten KI-Plattformen die Lerninhalte und Lernmethoden selbst auswählen oder anpassen?“

Ziel: Untersuchung der Flexibilität und Personalisierungsmöglichkeiten, die das System bietet, und wie diese zur Selbstbestimmung beitragen.

xxviii. Kontrolle über das Lerntempo

„Können Sie Ihr Lerntempo selbst bestimmen, oder gibt die KI ein bestimmtes Tempo vor?“

Ziel: Verstehen, wie die Lernenden das Verhältnis von vorgegebenem Lernweg durch die KI und der eigenen Kontrolle erleben.

xxix. Unterstützung durch KI und Selbsttätigkeit

Diese Fragestellungen behandelt die Fragen der Unterstützung durch die KI und die Förderung der Selbsttätigkeit, im Sinne von Klafkis Bildungsbegriff.

xxx. Unterstützung durch KI und Autonomie

„Wie hilfreich finden Sie die von der KI angebotenen Empfehlungen oder Lernwege? Unterstützt die KI Sie in Ihrer Selbstständigkeit, oder fühlen Sie sich in Ihrer Autonomie eingeschränkt?“

Ziel: Herausfinden, ob die Lernenden die KI als Unterstützung ihrer Selbstständigkeit oder eher als Einschränkung empfinden.

„In welchen Situationen im Deutschunterricht haben Sie KI (z. B. ChatGPT, Grammarly, Übersetzungs- oder Analyse-Tools) für das Verfassen, Überarbeiten oder Analysieren von Texten verwendet?“

Ziel: Erhebung konkreter KI-Nutzung im Kontext schriftlicher Sprachproduktion.

„Hilft Ihnen KI dabei, Ihre Ausdrucksweise oder Argumentation im Deutschunterricht zu verbessern?“

Ziel: Erfassung der Wirkung von KI auf sprachliche Weiterentwicklung und Schreibkompetenz.

„Haben Sie durch den Einsatz von KI gelernt, Texte kritischer zu lesen oder Sprachmuster bewusster wahrzunehmen?“

Ziel: Bezug zur Sprachreflexion und kritischer Medienkompetenz, zentrale Ziele im Deutschunterricht.

„Fühlen Sie sich durch den Einsatz von KI sprachlich selbstbestimmter im Fach Deutsch – z. B. weil Sie Texte eigenständiger gestalten können?“

Ziel: Verknüpfung von sprachlicher Autonomie und selbstgesteuertem Lernen im Fachkontext.

xxxi. Selbsttätigkeit und aktive Lernbeteiligung

„Inwiefern fordert Sie die KI-Plattform dazu auf, aktiv zu lernen und selbstständig Probleme zu lösen?“

Ziel: Klärung, ob die KI Lernprozesse anregt, bei denen die Lernenden selbst aktiv und kreativ werden können, im Sinne von Klafkis Idee der *Selbsttätigkeit*.

xxxii. Entscheidungsprozesse in Interaktion mit der KI

„Wie erleben Sie den Entscheidungsprozess im Lernprozess? Gibt die KI vor, was als Nächstes zu tun ist, oder entscheiden Sie selbst, welche Schritte Sie unternehmen?“

Ziel: Ermittlung der Rollenverteilung zwischen der KI und den Lernenden in der Entscheidungsfindung.

xxxiii. Reflexion und kritische Auseinandersetzung

Dieser Fragekomplex reflektiert kritisch über mögliche Einschränkungen der Selbstbestimmung und die Erfüllung des Bildungsziels der Mündigkeit.

xxxiv. Einschränkung der Selbstbestimmung

„Gab es Situationen, in denen Sie das Gefühl hatten, Ihre Selbstbestimmung sei durch die KI eingeschränkt? Wenn ja, welche?“

Ziel: Identifizierung von Momenten, in denen die Lernenden durch die KI in ihrer Autonomie eingeschränkt wurden.

xxxv. Bildung und Mündigkeit nach Klafki

„Inwiefern fühlen Sie sich durch die KI dabei unterstützt, mündiger und selbstständiger im Lernen zu werden?“

Ziel: Reflexion darüber, ob die KI das Bildungsziel der Mündigkeit und Selbstbestimmung, wie es Klafki fordert, erfüllt.

xxxvi. Motivation und Lernfreude

„Wie hat die Nutzung von KI Ihre Motivation und Freude am selbstbestimmten Lernen beeinflusst?“

Ziel: Untersuchung, wie sich KI auf die intrinsische Motivation der Lernenden auswirkt, selbstständig zu lernen.

xxxvii. Verbesserungspotenzial und Zukunftsausblick

Mit diesen Fragenstellungen soll ein Ausblick in die Zukunft gewagt und mögliche Verbesserungen und die langfristige Akzeptanz von KI-basiertem Lernen erhoben werden.

xxxviii. Verbesserungspotenzial

„Welche Verbesserungen oder Änderungen an den KI-Lernsystemen würden Ihrer Meinung nach das selbstbestimmte Lernen weiter fördern?“

Ziel: Sammlung von Vorschlägen, wie KI besser gestaltet werden könnte, um die Selbstbestimmung zu stärken.

xxxix. Zukünftige Nutzung

„Können Sie sich vorstellen, KI-Technologien in Zukunft weiterhin zu nutzen? Warum oder warum nicht?“

Ziel: Einschätzung der zukünftigen Rolle von KI im eigenen Lernprozess aus Sicht der Lernenden.

xl. Abschluss

„Gibt es noch etwas, das Sie über Ihre Erfahrungen mit KI und selbstbestimmtem Lernen hinzufügen möchten?“

Ziel: Offene Frage, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, Aspekte anzusprechen, die vielleicht in den vorherigen Fragen nicht berücksichtigt wurden.