

Jasper Seyffarth | Christian Efing

Potenziale und Risiken von Schreiben und Schreibförderung mithilfe von KI in der beruflichen Bildung



Impressum

Diese Publikation ist ein Beitrag aus:

Ertl, Hubert; Baum, Myriam; Padur, Torben; Schlieker, Mortimer;
Rödel, Bodo (Hrsg.): KI in der beruflichen Bildung – wie können
wir die Zukunft gestalten? Bonn 2026. URL: [https://www.bibb.de/
dienst/publikationen/de/20993](https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20993). DOI: [https://doi.org/10.66390/
LDIA3146](https://doi.org/10.66390/LDIA3146)

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen – 4.0 International).

Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.



Potenziale und Risiken von Schreiben und Schreibförderung mithilfe von KI in der beruflichen Bildung

1 Einführung

Sprach- und insbesondere Schreibkompetenz ist genuiner Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz. (Kompetentes) Berufliches Schreiben bzw. berufliche Schreibkompetenz ist – auch in einem elementaren Bereich – essenziell für berufliche Teilhabe, die Möglichkeit beruflichen Aufstiegs und damit auch die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung. Aber selbst viele junge Erwachsene in einer beruflichen Ausbildung zeigen in diesen Bereichen nachgewiesenermaßen erhebliche Probleme; daher besteht hier ein dringender Förderbedarf (vgl. EFING 2025, S. 307). Für gering Literalisierte (Personen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen) stellt die Erfüllung der schriftsprachlichen Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt oft eine große Hürde dar, auf deren Bewältigung die allgemein- wie berufsbildenden Schulen nicht ausreichend vorbereiten: Berufliches Schreiben wird zumeist erst im Beruf und durch Learning-by-Doing oder Copy-and-Paste-Strategien auf Basis von Musterbeispielen gelernt (vgl. EFING 2011). Bereits das Schreiben kleiner Textpassagen kann problematisch sein, wie die leo. – Level-One Studie 2010 und LEO-Studie 2018 veranschaulichen (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2012; GROTLÜSCHEN u. a. 2020). Von geringer Literalität Betroffene seien bedroht, am Übergang ins Berufssystem zu scheitern und als Geringqualifizierte, Un- oder Angelernte in Betrieben mit niedrigen Anforderungen an die Literalität einzumünden oder in der Langzeitarbeitslosigkeit zu landen (vgl. ebd.).

1.1 Berufliches Schreiben und seine Förderung

Schulisches und berufliches Schreiben sind dabei in ihren Rahmenbedingungen kaum vergleichbar; berufliches Schreiben stellt nicht nur (domänen-)spezifischere, sondern gänzlich andere Anforderungen an die Schreiber/-innen. Hierbei geht es nicht nur um unterschiedliche Textsorten, sondern auch unterschiedliche Schreibfunktionen, -ziele und -haltungen (vgl. EFING 2022). Berufliches Schreiben kann als soziales Handeln im Sinne eines schriftsprachlichen Bearbeitens eines authentischen, im Berufskontext verankerten Problems konzipiert werden, das „mit einer funktional vorgegebenen Textsorte und unter Nutzung formalisierter Textbausteine auf möglichst kurze, prägnante, pointierte Weise faktengebunden“ (EFING 2011, S. 61) zu lösen ist. Die Systematisierung der (schriftlichen) Aufgaben, Textsorten und Darstellungsformen in der Berufsbildung (vgl. EFING 2013, S. 130) zeigt, dass sich berufliches Schreiben vor allem durch kurze, prägnante Formulierungen auszeichnet. Dabei handelt es sich um das Verfassen von Textsorten wie Arbeitsplänen, Bestellungen, Dokumentationen, Kurznotizen, Formularen etc. Hierzu ist zu erwähnen, dass die Kürze und

der stichwortartige Charakter der berufsbezogenen Textsorten (vgl. z. B. BUHLMANN/FEARNS 2018, S. 101f.; EFING 2018; 2022) nicht dazu verleiten dürfen, die Anforderungen solcher Texte zu unterschätzen. Eben die Komprimiertheit dieser Texte bringt hohe sprachliche und kognitive Anforderungen der Abstraktion mit sich (vgl. EFING 2010; 2018). Die Formulierung von sprachlichen Inhalten in Stichwörtern, Ellipsen und Wortgruppen erfordert umfassende Kenntnisse in Grammatik, (Fach-)Wortschatz und Syntax (vgl. PHILIPP 2018, S. 351). Die Schwierigkeiten gering Literalisierter hiermit zeigen z. B. ausbildungs- oder berufstypische Textsorten wie der Notizzettel, Wochenbericht oder Protokollformulare, die syntaktisch reduziert etwa im Infinitiv- oder Partizipialstil geschrieben werden müssen und von gering Literalisierten nicht textsortenangemessen produziert werden können. Auch der geforderte Fachwortschatz wird häufig nicht verwendet (vgl. EFING 2025, S. 308f.).

Förderansätze zum spezifisch berufsbezogenen Schreiben im niedrigen Anforderungsbereich gibt es bislang kaum; wenn sie bestehen, dann sind diese oft an orthografischen Kompetenzen¹ oder einer allgemeinen Schreibkompetenz ausgerichtet, was meint, dass Schreibende Texte funktional und zielgruppen- sowie textsortenangemessen in einem kontrollierten Schreibprozess hervorbringen können. Hier gibt es aber zumindest erste Evaluationen zu potenziellen Faktoren der Wirksamkeit von allgemeinen Schreibfördermaßnahmen sowie Diskussionsansätze, diese auf den beruflichen Bereich zu übertragen (vgl. PHILIPP 2015; 2018; KONSTANTINIDOU/MADLENER-CHARPENTIER/HOEFLE 2024).

1.2 Schreiben und Schreibförderung im KI-Zeitalter

Diese Ausgangslage a) der berufsspezifischen Schreibanforderungen, b) der oft geringen Schreibkompetenz von Auszubildenden in der beruflichen Bildung und c) der wenigen (vor allem evaluierten) didaktischen Ansätze zur berufsbezogenen Schreibförderung könnte auf den ersten Blick dazu führen, dass die mit Large Language Models (LLMs) arbeitende generative Künstliche Intelligenz (im Folgenden: KI) wie z. B. ChatGPT oder Gemini als Lösung der Schreibprobleme junger Menschen in der beruflichen Bildung gesehen wird – und das in zweifacher Hinsicht: Entweder löst die KI die Schreibaufgaben allein, ohne menschliches Zutun, zumal sie dies umso besser zu können scheint, je standardisierter und damit erwartbarer Textsortenmuster aussehen (wie im Beruf), oder aber die KI unterstützt angesichts des aktuellen Mangels an didaktischen Schreibförderansätzen die Schreibenden und macht sie zu kompetenteren Schreibenden. Zur Frage, ob diese Hypothesen stimmen, fehlt es, insbesondere für den Bereich der Schreibförderung an Berufsschulen, bislang jedoch an Studien. Das heißt, es mangelt an Wissen dazu, wie KI von Berufsschülerinnen und Berufsschülern im Schreibprozess und wie von Lehrkräften in der unterrichtlichen Schreibförderung im Deutsch- und Fachunterricht eingesetzt wird. Die Schreibdidaktik als die Disziplin, die sich professionell mit (der Konzeption und Evaluation von) curricular verankerter Schreibförderung an allen Schulformen beschäftigt, hat aber erste theoretische Modelle und empirische Untersuchungen zu jüngeren Lernenden anzubieten, auf die ein Blick aus Sicht der beruflichen Bildung lohnt. Denn die heutigen Mittelstufenschüler/-innen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sind zu einem Großteil die zukünftigen Berufsschüler/-innen. Und der in der

1 Vgl. URL: <https://grundbildung.de/unterrichten/praxismaterial.php> (Stand: 11.05.2026).

Sekundarstufe I von Jugendlichen gezeigte und von Lehrkräften vermittelte Umgang mit KI beim Schreiben lässt – so die Hypothese der Verfasser – Rückschlüsse auf das Potenzial und den Bedarf an KI-gestützter Schreibdidaktik an Berufsschulen zu. Daher wird im Folgenden insbesondere eine Studie zu „Schreiben mithilfe von KI“, die an einer Gesamtschule durchgeführt wurde (vgl. SEYFFARTH 2026), vorgestellt und bezüglich der Aussagekraft ihrer Ergebnisse für den Schreibunterricht an Berufsschulen reflektiert.

Die Verfügbarkeit von KI-Tools stellt die Gesellschaft vor große Herausforderungen und Umbrüche und hat vor allem zu einer Zäsur in der bisherigen Schreibpraxis geführt und das Schreiben grundlegend verändert (vgl. Seyffarth 2026, S. 11). Die Versuchung seitens der Lernenden ist groß, die fehlende eigene Schreibkompetenz durch Rückgriff auf KI zu kompensieren, zumal der Einsatz von KI, auch für das Schreiben, in vielen beruflichen Kontexten bereits weitverbreitet ist. In Bildungsinstitutionen prägt jedoch, wie zu zeigen sein wird, aktuell noch die unreflektierte oder zum Teil (in Prüfungen) missbräuchliche Nutzung von KI durch Lernende den Alltag und stellt ein Hindernis für das Lernen und den Schreibkompetenzerwerb dar, etwa weil KI bei Recherchen falsche (halluzinierte) Behauptungen liefert und weil auf der Textoberfläche scheinbar gute, überzeugende Texte scheinbar ohne eigene Schreibkompetenz produziert werden können.

Die Lösung ist nicht, KI aus Bildungsinstitutionen zu verbannen, im Gegenteil. Da Lernende sich ohnehin der KI-Tools bedienen, ist es Aufgabe des Bildungssystems, sie dabei anzuleiten und zu einem reflektierten, kritischen und sinnvollen Umgang damit zu befähigen. Denn gutes Prompten als Basis von reflektierter KI-Einbindung in den Schreibprozess muss und kann ebenso erlernt werden wie andere Facetten von KI-gestützter Schreibkompetenz – Copy-and-Paste-Praktiken im Sinne einer reinen, unkontrollierten Übernahme von KI-generierten Texten können mit Blick auf berufliches Lernen und berufliche Handlungskompetenz kein Ziel sein (vgl. ANSARI 2025, S. 210f.). Studien zeigen hierbei deutlich, dass Lehrkräfte sich der Risiken von KI zwar bewusst sind, dass ihnen aber didaktische Konzepte für die unterrichtliche Reflexion und Einbindung von KI fehlen (vgl. DIER 2025). Eine unreflektierte Nutzung von KI aber birgt die Gefahren von Deskillung (vgl. REINMANN 2023), d. h. Kompetenzverlust, und Skill-Skipping (vgl. NUXOLL 2024), d. h. dem Überspringen von basalen Kompetenzfacetten, die an anderer Stelle dann fehlen. Eine konstruktive KI-Nutzung hingegen ist kognitiv anspruchsvoll und herausfordernd und muss didaktisch angeleitet werden. Gelingende KI-Nutzung im Schreibprozess ist kein Selbstläufer und kein Automatismus, vielmehr setzt, so die auf aktuellen schreibdidaktischen Theorien (etwa BUCK/LIMBURG 2024) basierende Hypothese der Verfasser, der kompetente Einsatz von KI im Schreibprozess bereits ein gerüttelt Maß an Schreibkompetenz voraus. KI-Einsatz kann also Schreibkompetenz nicht ersetzen, sondern ist auf sie angewiesen. Schreibförderung mit KI ist ein wechselseitiger Prozess zwischen der Ausbildung von Schreib- und KI-Kompetenz, in dem nur bereits schreibkompetente Schreibende im Falle eines bewussten, reflektierten, didaktisch angeleiteten KI-Einsatzes ihre Schreibkompetenz erhöhen. Sprachlehrkräfte jedoch sehen im KI-Einsatz aktuell vor allem noch ein Mittel zur Steigerung von Motivation und Spaß und nicht zur Erweiterung sprachlicher Kompetenzen (vgl. MÜNCH-MANKOVÁ 2024, S. 45). Während Wissenschaftler/-innen die Potenziale und Gefahren von KI für z. B. das kooperative Lernen, die Ausbildung reflexiver und kognitiver Fähigkeiten sowie von eigenen Problemlösungsstra-

tegien auch schon für den Bereich der Sprachbildung (z. B. WOLSKI 2025) reflektieren, fehlt es Lehrkräften oft noch an Wissen, was die Konsequenzen für ihren (zukünftigen) Unterricht sind. Lehrkräfte benötigen demnach a) eine eigene KI-Kompetenz und b) eine KI-Vermittlungskompetenz, um der „didaktische[n] Herausforderung“ (ANSARI 2025) des Schreibens mit KI begegnen zu können.

Berufliche Schulen bieten im Laufe der Bildungskarriere eine der letzten Chancen, Schreibschwache noch institutionell sprachlich zu fördern. Dafür müssen die Lehrkräfte aber die Voraussetzungen, die die Berufsschüler/-innen in den Bereichen Schreib- und KI-Kompetenz mitbringen, sowie die Komplexität guter KI-gestützter Schreibprozesse, die (zu bewältigen) sie ihnen beibringen müssen, kennen.

Der vorliegende Beitrag fokussiert daher das Schreiben im KI-Zeitalter und beleuchtet die Potenziale und Risiken von Schreiben und Schreibförderung mit KI im Kontext schulischer und beruflicher Bildung. Denn sprach(LLM-)basierte KI scheint aufgrund ihrer Funktionsweise genuin prädestiniert für den Einsatz in sprachlich-kommunikativen Zusammenhängen des Textgenerierens – und damit auch der Schreibförderung.

Im Folgenden wird zunächst der Zusammenhang von Schreiben/Schreibprozess und Schreibförderung zu KI diskutiert, ehe eine empirische Studie vorgestellt wird, die zeigt, wie Gesamtschüler/-innen KI unangeleitet für ihr Schreiben nutzen – und wo dringender didaktischer Interventionsbedarf besteht. Für konkrete schreibdidaktische Förderansätze für die berufliche Bildung, die bereits in ihrer Wirksamkeit evaluiert wurden, allerdings noch nicht den Umgang mit KI-Tools integrieren, sei verwiesen auf KONSTANTINIDOU/MADLENER-CHARPENTIER/HOEFELE (2024); die Weiterbildung im beruflichen Schreiben nimmt MAREK (2024; 2025) in den Blick. Die Forschung zu (der Wirksamkeit) KI-integrierender Schreibförderung steckt zwangsläufig noch in einer weitgehend explorativen Startphase. Erste Ansätze hierzu finden sich bei CORVACHO DEL TORO/FUHLROTT/STEINHOFF (2025).

2 Aktuelle Forschungsergebnisse zum Thema Schreiben mithilfe generativer KI-Tools

Bereits 2022 fragte WESSELS, ob die Veröffentlichung von ChatGPT eine „Zeitenwende in der Bildung“ markiere (WESSELS 2022, o. S.). Die Schulpraxis ist aber noch weit von einem solchen Punkt entfernt (vgl. MÜLLER/FÜRSTENBERG 2025, S. 7). Auch die Vorstellungen über das Ausmaß und die konkreten Folgen einer solchen Zeitenwende fallen unterschiedlich aus, vor allem bezüglich des Schreibens. Während einige befürchten, dass Schreiben als zentrale Kulturtechnik der Gesellschaft durch die zunehmende Verfügbarkeit von generativen KI-Tools sukzessive an Bedeutung verliere und eine schulische Schreibausbildung obsolet werde (vgl. STEINHOFF 2024, S. 179f.), fokussieren andere die Potenziale einer KI-Nutzung beim Schreiben und betonen die Notwendigkeit einer institutionellen Schreibausbildung als Grundlage für eine gewinnbringende KI-Nutzung im Schreibprozess (vgl. BUCK/LIMBURG 2024, S. 17). So prognostizieren etwa erste Untersuchungen für Nutzende, die über ausreichend ausgebildete Schreibkompetenzen und kognitive Ressourcen verfügen, eine positive KI-Nutzung, die

eigene Denkprozesse fördern und die Qualität von Texten beim Schreiben maßgeblich verbessern könne (vgl. BUCK/LIMBURG 2024, S. 14f.).

Die oben angesprochene KI-bedingte Zäsur in der Schreibpraxis begründet sich vor allem dadurch, dass KI das „automatisiert, was zuvor als Monopol des menschlichen Denkens und Formulierens galt: die Produktion neuer, komplexer und kohärenter Texte“ (STEINHOFF/LEHNEN 2025, S. 1). Dabei liegt die Besonderheit zweifelsfrei darin, dass generative KI-Tools Texte sprachlich und inhaltlich an eine entsprechende Zielgruppe anpassen können, sodass diese auch ohne einen nennenswerten menschlichen Einfluss ihre kommunikativen Zwecke erfüllen und dabei zugleich formalen Kriterien genügen. Schreibenanforderungen, wie etwa die Berücksichtigung des Schreibauftrags, die adressatengerechte Formulierung oder auch ein textsortenspezifischer Aufbau, werden automatisch von der KI umgesetzt (vgl. BROMMER/REZAT 2026, S. 3). Neben der inhaltlich kohärenten und orthografisch korrekten Textproduktion können die Tools gezielt bei einzelnen Teilprozessen des Schreibens unterstützen und etwa Texte planen oder überarbeiten (vgl. BUBENHOFER 2025, S. 1). Insofern ist es treffend, wenn in ersten heuristisch angelegten KI-Schreibprozessmodellen die Modellierung des Schreibprozesses neugedacht und dieser erstmals als ein wechselseitiges Zusammenspiel zwischen menschlichen und KI-Ressourcen konzipiert wird (vgl. BROMMER/REZAT 2026, S. 9).

So plädiert STEINHOFF dafür, KI-Tools als eigenständige „Partizipanden“ im Schreibprozess wahrzunehmen (vgl. STEINHOFF 2023, S. 7f.). Hierzu entwickelt er eine Rollenheuristik, in der er KI-Tools differierende Rollen als **Ghostwriter**, **Writing Tutor** und **Writing Partner** zuweist (vgl. STEINHOFF 2025, S. 90ff.). Während die KI als Ghostwriter den Menschen das Schreiben nahezu vollständig abnimmt, agiert sie in der Funktion des Writing Tutor als unterstützende Instanz, indem sie Schreibende, ähnlich wie dies eine Lehrperson tut, bei der zielführenden Bewältigung eines Schreibprozesses unterstützt, ohne dabei einzelne Prozesse des Schreibens eigenständig zu übernehmen (vgl. STEINHOFF 2025, S. 92f.). Die Rolle des Writing Partners hingegen vergleicht STEINHOFF mit dem Schreiben zwischen Peers, da die KI in dieser Rolle den Schreibprozess gemeinsam mit den Schreibenden bewältigt und dabei von den Nutzenden bewusst in den Prozess miteinbezogen wird (vgl. STEINHOFF 2025, S. 95).

Unklar bleibt bislang, von welchen Faktoren die Inanspruchnahme der jeweiligen Rollen im Schreibprozess abhängt und welche Auswirkungen sie auf die Schreibentwicklung der Nutzenden haben. Erste Untersuchungen weisen darauf hin, dass Nutzungsweisen, die über eine Interaktion mit der KI als Ghostwriter hinausgehen (siehe oben: Partner, Tutor), ausgebildete Schreib- und Lesekompetenzen sowie eine Vielzahl an metakognitiven Steuerungsprozessen voraussetzen (vgl. PHILIPP 2025, S. 323; SEYFFARTH 2026, S. 54ff.), gleichzeitig jedoch das Potenzial bieten, die Entwicklung der Schreibkompetenz nachhaltig zu fördern (vgl. STEINHOFF 2025, S. 96f.; KOCH 2025, S. 153). Im Gegensatz dazu wird für Interaktionsweisen, die kognitiv wenig anspruchsvoll sind und lediglich der vollständigen Textgenerierung dienen, vermehrt auf die Gefahr eines Deskillings hingewiesen (vgl. REINMANN 2023, S. 3), das einen Schreibkompetenzverlust aufseiten der Menschen beschreibt und darauf zurückzuführen ist, dass Nutzende durch die Interaktion mit der KI als Ghostwriter die eigenen Kompetenzen und kognitiven Ressourcen nicht mehr beanspruchen, sodass diese gänzlich verloren gehen (vgl. SEYFFARTH 2026, S. 116). Ein solches Szenario scheint insofern problematisch, als genau diese Kompetenzen die Voraussetzung für ertragreichere Nutzungsweisen

bilden (vgl. SEYFFARTH 2026, S. 116), wie BUCK/LIMBURG nahelegen (vgl. BUCK/LIMBURG 2024, S. 11 – 15):

Die beiden entwickeln vier prototypische Nutzungsszenarien von KI im Schreibprozess, die sich durch jeweils unterschiedliche Einflüsse auf die kognitiven Prozesse beim Schreiben unterscheiden. Während Nutzende bei einer unreflektierten KI-Nutzung (Szenario 1) weder für die Formulierung der Prompts noch für die Überprüfung der generierten Inhalte mentale Ressourcen beanspruchen, sodass eigene Denkprozesse vollständig ersetzt werden, kennzeichnet sich das zweite Nutzungsszenario dadurch, dass die Interaktion mit der KI zu einer Entlastung des menschlichen Denkens führt (Szenario 2). Bei dieser Nutzungsweise werden einfache Schreibaufgaben, etwa die sprachliche Überarbeitung eines Textes, an die KI abgetreten. BUCK/LIMBURG gehen davon aus, dass durch die hierbei bewirkte Entlastung des Arbeitsgedächtnisses mehr kognitive Kapazitäten für anspruchsvollere Schreibaufgaben frei werden (sogenanntes *cognitive offloading*). Für das dritte Nutzungsszenario nehmen BUCK/LIMBURG an, dass die KI bei konkret umrissenen Problemen im Schreibprozess herangezogen wird (zur Klärung von Fachbegriffen, für Formulierungshilfen und Synonyme) (Szenario 3). Die KI unterstützt in diesem Szenario nicht nur das menschliche Denken, sie gibt gleichzeitig Orientierung im Schreibprozess und kann diesen somit emotional entlasten. Das letzte und anspruchsvollste vierte Szenario kennzeichnet sich dadurch, dass die KI-Nutzung zu einer Erweiterung des menschlichen Denkens führt, etwa indem Schreibende sich Feedback zu eigenen Texten generieren lassen und auf Gedanken und Ideen kommen, die ihnen ohne die Interaktion verwehrt geblieben wären, sodass die KI-Nutzung nicht nur zu besseren Denkprozessen, sondern auch zu höherwertigen Textergebnissen führt (Szenario 4).

BUCK/LIMBURG (2024, S. 15f.) heben hervor, dass ausgehend von Szenario 1 die Komplexität des Schreibprozesses zunimmt und gleichzeitig die Qualität der Ergebnisse sowie der Erkenntnisgewinn steigen. Besonders ertragreiche Nutzungsweisen, die das Potenzial bieten, menschliche Denkprozesse beim Schreiben zu entlasten, zu unterstützen oder zu erweitern und damit die Qualität von Schreibprozessen und -produkten zu erhöhen, stellen zunehmend komplexere Anforderungen an die Kompetenzen und kognitiven Ressourcen der Schreibenden (vgl. SEYFFARTH 2026, S. 57). So betonen BUCK/LIMBURG (2024, S. 17) etwa, dass für die Szenarien 2 und 3 mindestens basale Schreibkompetenzen und für das Szenario 4 bereits umfassend ausgeprägte Schreibkompetenzen vorausgesetzt werden. Für Nutzende ohne die notwendigen Schreibkompetenzen hingegen lässt sich annehmen, dass sie lediglich unreflektiert mit der KI (Szenario 1) – erwartbar in der Rolle des Ghostwriters – interagieren können (vgl. SEYFFARTH 2026, S. 54f.). Eine solche Nutzungsweise birgt nicht nur die Gefahr des Deskillings, sie verhindert gleichzeitig auch den Erwerb neuer Schreibkompetenzen (vgl. STEINHOFF/LEHNEN 2025, S. 6) und stellt ein Risiko für den individuellen Wissenserwerb durch Schreiben dar.

Tabelle 1 stellt die Rollen aus STEINHOFF (2025) mit den aus den Nutzungsszenarien von BUCK/LIMBURG (2024) abgeleiteten Potenzialen und Risiken einer KI-Nutzung prototypisch und heuristisch gegenüber. Zur Veranschaulichung werden zudem exemplarische Prompts von Schülern und Schülerinnen aus der nachfolgend dargestellten empirischen Studie herangezogen.

Tabelle 1: Rollen der KI mit Potenzialen und Risiken sowie exemplarischen Prompts

Rolle	Kurzbeschreibung (STEINHOFF 2025)	Mögliche Potenziale und Risiken (abgeleitet aus BUCK/LIMBURG 2024)	Beispiel-Prompts von Schülerinnen/Schülern (SEYFFARTH 2026)
Ghostwriter	KI übernimmt das Schreiben nahezu vollständig	Szenario 1: Menschliche Denkprozesse werden ersetzt; Gefahr eines Deskillings und Skill-Skippings	„Schreibe mir eine informierenden Schülerzeitungsartikel über das vielschichtige Leben in der Großstadt“ (S. 86f.)
Writing Tutor	KI unterstützt beim Schreiben(lernen)	Szenario 3: Menschliche Denkprozesse werden unterstützt; KI gibt Orientierung im Schreibprozess; höhere Qualität von Schreibprozess und -produkt	„Wie kann ich einen guten schluss eines informierenden textes schreiben“ (S. 79)
Writing Partner	KI und Mensch schreiben gemeinsam	Szenario 2/4: Menschliche Denkprozesse werden entlastet/erweitert; höhere Qualität von Schreibprozess und -produkt	„Habe schon einmal angefangen ist das soweit gut wenn ja wie soll ich weiter schreiben“ (S. 76)

Quelle: eigene Darstellung, inhaltlich basierend auf STEINHOFF 2025; BUCK/LIMBURG 2024; SEYFFARTH 2026

Damit Nutzende nicht langfristig auf eine unreflektierte Ghostwriter-Nutzung beschränkt bleiben, bedarf es einer gezielten didaktischen Anleitung zum Umgang mit KI-Tools im Schreibprozess, wie die nachfolgend dargestellte Studie zeigt.

3 Studie zur unangeleiteten KI-Nutzung im Schreibprozess

Nachfolgend werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorgestellt, die im Rahmen einer Masterarbeit an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen untersucht hat, wie Schüler/-innen einer achten Klasse unangeleitet und ohne vorherige didaktische Instruktionen mit ChatGPT im Schreibprozess interagieren (vgl. SEYFFARTH 2026).

3.1 Untersuchungsdesign und Methodik

In der Studie haben insgesamt neun Schüler/-innen einer Gesamtschule in Stolberg (Rheinland) einen Schreibauftrag zum materialgestützten, informierenden Schreiben am Laptop mithilfe von ChatGPT bearbeitet. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte auf Basis der Einschätzung des individuellen Schreibkompetenzniveaus (schwache, durchschnittliche und gute Schreibende) durch die zuständige Deutschlehrkraft. Da die Auswahl keinen signifikanten Einfluss auf die nachfolgend skizzierten Ergebnisse hatte, wird auf weiterführende Erläuterung hierzu verzichtet. In einer 90-minütigen Doppelstunde sollten die Schüler/-innen anhand dreier unterschiedlicher Materialien einen Artikel für die Schülerzeitung verfassen, in dem sie über das Leben in der Großstadt informieren. Dabei durften sie selbstbestimmt entscheiden, wie sie die KI im Schreibprozess nutzen. Der Arbeitsauftrag enthielt lediglich

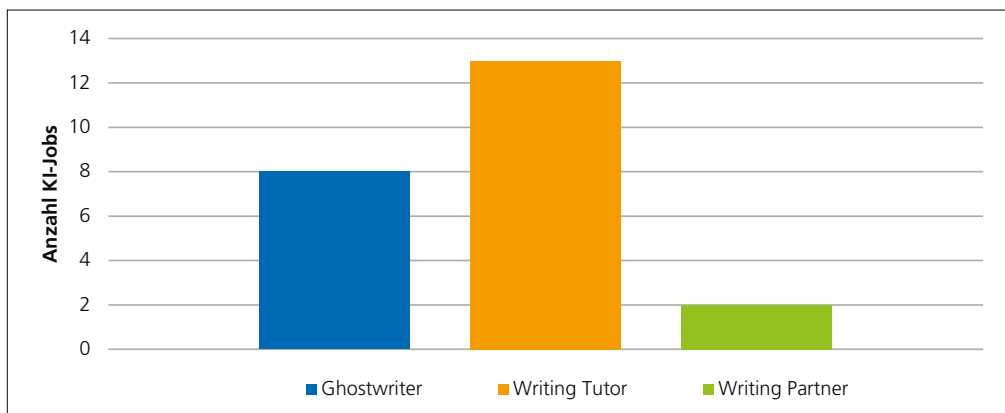
folgenden Hinweis zur KI-Nutzung: „Bei der Bearbeitung dieser Aufgabe darfst du ChatGPT nutzen. Wie genau du das machst, bleibt ganz dir überlassen.“ Ausgehend von den hierbei entstandenen Chatprotokollen sowie den finalen Textprodukten wurde analysiert, wie die Schüler/-innen ohne eine vorherige didaktische Instruktion mit ChatGPT im Schreibprozess interagiert haben. Grundlage der Untersuchung waren somit die Prompts der Schüler/-innen und der dazugehörige KI-Output sowie die jeweiligen Zeitungsberichte. Durch die finalen Berichte konnte überprüft werden, wie die Schüler/-innen mit den Antworten der KI umgegangen sind und welchen Einfluss sie auf das Textprodukt genommen haben.

Um eine nachvollziehbare Auswertung des Interaktionsverhaltens zu gewährleisten, wurden die in einem Chatverlauf vorgefundenen Prompts und der dazugehörige Output der KI zunächst zu sogenannten KI-Jobs zusammengefasst (vgl. hierzu BODORA u. a. 2025, S. 2). Hierbei handelt es sich um „Kombinationen aus menschlichen Prompts und KI-Outputs, die demselben Ziel zugerechnet werden können und thematisch zusammengehören“ (BODORA u. a. 2025, S. 2). So kann ein KI-Job beispielsweise die Aufforderung zur vollständigen Textgenerierung, die entsprechende Antwort der KI, eine zweite Aufforderung zur Kürzung des Textes sowie den anschließend generierten Output der KI umfassen. Dieser thematisch zusammengehörige KI-Job aus insgesamt zwei Prompts und Antworten der KI verfolgt das Ziel der vollständigen Textgenerierung. In einem zweiten Schritt wurden die zuvor identifizierten KI-Jobs dann mithilfe der oben beschriebenen Rollenheuristik von STEINHOFF (2025) analysiert. Die ausführlichen Ergebnisse sowie die empirischen Daten können im Detail bei SEYFFARTH (2026) nachgelesen werden.

3.2 Analyse des Nutzungsverhaltens

Zunächst konnten 43 Prompts der Schüler/-innen erfasst werden, wobei die Anzahl je Schüler/-in von einem bis zu sechs Prompts variierte. Die insgesamt 43 Prompts und der dazugehörige KI-Output wurden in 23 differierende KI-Jobs klassifiziert, die sich, wie in Abbildung 1 dargestellt, auf die Nutzungsrollen aus der Heuristik von STEINHOFF (2025) verteilen.

Abbildung 1: Rollennutzung in der Interaktion mit der KI



Quelle: eigene Darstellung, basierend auf SEYFFARTH 2026, S. 72

Wie in Abbildung 1 zu erkennen ist, haben die Schüler/-innen am häufigsten mit der KI in der Rolle eines Writing Tutors interagiert (13 Jobs, die allesamt lediglich aus einem Prompt und einer KI-Antwort bestanden). Die Prompts zielten dabei vor allem auf Unterstützung bei Planungsprozessen, auf technische Fragen oder Begriffsklärungen. Auch wenn die KI somit als unterstützende Instanz genutzt wurde, hatten die Tutor-Jobs nur einen geringen Einfluss auf den tatsächlichen Schreibprozess. Dies lässt sich exemplarisch am Nutzungsverhalten einer Person zeigen, die sich im Vorfeld der vollständigen Textgenerierung durch die KI („schreibe mir einen informierenden Artikel für die Schülerzeitung über das vielsichtige Leben in der Großstadt [...]“) zunächst einzelne Begriffe aus den Materialien erklären ließ (z. B. „was ist DSL-Verbindung“). Letztlich hat sich die Person dennoch ohne Eigenleistung einen vollständigen Text von ChatGPT generieren lassen, was zweifelsfrei auch ohne die vorherigen Begriffserläuterungen möglich gewesen wäre. Die Potenziale einer Tutor-Interaktion (siehe Tabelle 1) wurden somit nicht genutzt, denn die KI hat den Schreibprozess vollständig übernommen. Dieses Interaktionsverhalten verdeutlicht nicht nur, dass die KI als Writing Tutor kaum Einfluss auf die anschließende Textproduktion hatte, es spiegelt zugleich das Nutzungsverhalten vieler Schüler/-innen wider. Denn insgesamt haben sich sieben der neun Schüler/-innen den größten Teil ihres Zeitungsberichts von ChatGPT generieren lassen – auch wenn sie zuvor teilweise mit der KI als Writing Tutor interagiert haben.

Da die KI in diesen Fällen den Schreibprozess nahezu vollständig für die Schüler/-innen übernahm, hatte die Rolle des Ghostwriters in der Studie den größten Einfluss auf die Textproduktion, auch wenn sie nur am zweithäufigsten beansprucht wurde (vgl. Abb. 1). Dass sich die acht Ghostwriter-Jobs dabei aus insgesamt 25 Prompts zusammengesetzt haben, liegt vor allem daran, dass die Schüler/-innen die Materialien und Arbeitsaufträge schrittweise an die KI übermittelt haben. Die anschließend generierten Texte wurden jedoch vollständig und ohne jegliche inhaltliche Nachbesserung übernommen. Lediglich in einigen wenigen Fällen wurden Änderungen eingefordert, die die Länge („kurzfassung“) und Sprache des Textes („in schülersprache bitte“) betrafen, was zur Folge hatte, dass inhaltliche Fehler, die bei der Textgenerierung entstanden sind, in die Zeitungsberichte übernommen wurden. Diese Fehler waren nicht nur durch die Arbeitsweise des Tools bedingt, sondern konnten auch auf das Prompting und eine mangelnde kritische Überprüfung des KI-Outputs zurückgeführt werden.

Lediglich zwei Schüler/-innen fielen aus diesem weitgehend homogenen Interaktionsbild heraus, da sie nicht mit der KI in der Rolle des Ghostwriters interagiert haben. Während die eine Person ChatGPT nur beansprucht hat, um zu erfragen, wie man einen informierenden Text plant, hat die zweite Person den gesamten Schreibprozess koaktiv mit der KI als Writing Tutor und Partner bewältigt. Die beiden in Abbildung 1 dargestellten KI-Jobs mit dem Writing Partner lassen sich dieser Person zuordnen und sind vor allem durch eine kooperative Bewältigung des Schreibprozesses gekennzeichnet (z. B. „Habe schon einmal angefangen ist das soweit gut wenn ja wie soll ich weiter schreiben“). Die Potenziale dieser Nutzungsweise blieben dabei jedoch weitgehend ungenutzt, da die Interaktion mit der KI zur Entstehung eines fehlerhaften Textprodukts geführt hat. Denn die Person hat weder die Aufgabenstellung noch die Materialien an ChatGPT übermittelt, sodass der KI der Schreibkontext bis zum Ende der Interaktion unbekannt war. Gleichzeitig hat sich die Person Schreibinspirationen

generieren lassen, die weder auf den Materialien noch auf dem eigentlichen Schreibauftrag, sondern auf einem unzureichend spezifizierten Prompt basierten. Die von der KI generierten Vorschläge wurden im Unterschied zu den eigentlichen Materialien vollständig in den Zeitungsbericht eingearbeitet. Letztlich hat die kooperative Interaktion mit der KI dazu geführt, dass ein Zeitungsbericht entstanden ist, der nicht nur alle Materialien vollständig außer Acht gelassen, sondern auch den eigentlichen Schreibauftrag verfehlt hat, jedoch auf Nachfrage der Person von ChatGPT mit der Schulnote „gut“ bewertet wurde.

3.3 Zentrale Ergebnisse der Studie

Die Studie zeigt, dass Schüler/-innen einer achten Klasse ohne vorherige didaktische Anleitung vor allem mit der KI in der Rolle des Ghostwriters interagieren und sich vollständige Texte generieren lassen. Eine solche Nutzungsweise entspricht einer unreflektierten KI-Nutzung nach BUCK/LIMBURG (2024), bei der eigene Denkprozesse weitgehend ersetzt werden (siehe Tabelle 1). Auch wenn die KI von einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern zunächst als unterstützende Instanz in den Schreibprozess miteinbezogen wurde, blieb der tatsächliche Einfluss dieser KI-Rolle auf die Textproduktion marginal und das Möglichkeitspotenzial dieser Rollen weitgehend ungenutzt. Denn im Anschluss an solche Nutzungsweisen haben sich fast alle Schüler/-innen einen vollständigen Zeitungsbericht von der KI verfassen lassen. Damit reiht sich die Studie in weitere empirische Untersuchungen zum schulischen Nutzungsverhalten von KI-Tools ein, die ein vergleichbares Bild zeichnen und ebenfalls zeigen, dass Schüler/-innen die Tools bislang vor allem als Ghostwriter verwenden (vgl. BODORA u. a. 2025, S. 4; ANSARI/LEHNEN 2025, S. 295).

Gleichzeitig wurde in der Studie auch deutlich, dass kooperative Nutzungsweisen, in denen die KI als Writing Tutor oder Writing Partner das Schreiben unterstützt, nicht per se zu einer erfolgreichen Bewältigung des Schreibprozesses führen. Denn auch wenn die Interaktion mit diesen Rollen grundsätzlich das Potenzial bietet, menschliche Denkprozesse positiv zu beeinflussen und damit die Qualität von Schreibprozess und -produkt zu erhöhen (siehe Tabelle 1), obliegt die Kontrolle über den Schreibprozess und die Textinhalte weiterhin den Schreibenden. So müssen Schreibende etwa parallel zur Interaktion mit der KI den Output kritisch prüfen und auf den eigenen Text sowie das konkrete Schreibziel beziehen. Dies setzt nicht nur metakognitive Steuerungsprozesse und vorhandene Wissensbestände zum Vorgehen und zu geeigneten (Text-)Inhalten voraus, sondern ist, wie die Autoren annehmen, ohne ausreichend ausgebildete Schreibkompetenzen nicht möglich. So blieb in der Studie die einzige Interaktion mit der KI als Writing Partner nicht nur ohne einen sichtbaren Nutzen, sie hat aufgrund einer unzureichenden metakognitiven Überwachung des Schreibprozesses durch die schreibende Person und die „Didaktikferne“ (CORVACHO DEL TORO/FUHLROTT/STEINHOFF 2025, S. 69) der KI zum Entstehen eines fehlerhaften Textprodukts beigetragen. Der Begriff „Didaktikferne“ bezieht sich vor allem darauf, dass generative KI-Tools wie ChatGPT nicht explizit für didaktische Settings trainiert wurden. Auch wenn ein Tool als Writing Tutor agiert, bedeutet das nicht, dass das Feedback auf dem (inhaltlichen, sprachlichen und didaktischen) Niveau einer Lehrperson ist. Im vorliegenden Beispiel schien die Person während des Schreibprozesses nicht bemerkt zu haben, dass sich die kooperative Textproduktion zunehmend vom eigentlichen Schreibziel entfernt hat, was auf eine mangelnde metakognitive Überwachung

des Schreibprozesses hinweist. Da der KI der eigentliche Arbeitsauftrag unbekannt war, konnte auch ChatGPT in der Rolle eines Writing Tutors die Person nicht auf diesen Fehler hinweisen. Stattdessen hat sie die Textproduktion positiv bestärkt („Ja, das ist ein super Anfang!“) und damit aktiv zum Entstehen des fehlerhaften Textproduktes beigetragen.

Demnach bedarf es einer didaktischen Anleitung zum Umgang mit KI-Tools im Schreibprozess nicht nur, um eine unreflektierte Ghostwriter-Nutzung zu verhindern, sondern auch, um interaktive Nutzungsweisen und deren Potenziale für das Schreiben und die Schreibentwicklung nutzbar zu machen.

4 Fazit und Folgen für das Schreiben und die Schreibförderung in der beruflichen Bildung

Der Forschungsstand und die theoretischen Ausführungen einerseits sowie die Studienergebnisse andererseits haben Folgendes gezeigt:

- a. Lernende in der beruflichen Bildung verfügen laut Forschungsstand häufig nur über eine geringe Schreibkompetenz.
- b. Lernende (Gesamtschüler/-innen), die in die berufliche Bildung einmünden, verfügen laut eigener Studie noch über keinen kompetenten Umgang mit KI-Tools.
- c. Schwache Schreiber/-innen greifen dennoch – trotz fehlender KI-Kompetenz – gerne auf KI-Tools zurück, nutzen diese aber laut Studienergebnis nicht reflektiert und damit weder gewinnbringend im Sinne einer aktuellen Aufgabenbewältigung noch im Sinne einer längerfristigen Schreibkompetenzentwicklung; dies stützt die Hypothese, dass eine kompetente KI-Nutzung beim Schreiben bereits Schreibkompetenz voraussetzt.
- d. Eine reflektierte, gewinnbringende Nutzung von KI-Tools zur Unterstützung der Textproduktion setzt bereits eine gut ausgeprägte Schreibkompetenz voraus, da sie sonst kognitiv überfordert (vgl. u. a. BUCK/LIMBURG 2024).
- e. Die berufliche Bildung mit ihrem verpflichtenden, curricular verankerten Schreibunterricht ist eine der letzten systematischen Gelegenheiten, die Schreibkompetenz (auch mit KI-Unterstützung) und KI-Kompetenz der Lernenden zu fördern.
- f. Lehrkräfte verfügen laut Forschungsstand tendenziell noch nicht über ausreichendes Wissen, wie sie KI „pädagogisch-didaktisch verantwortungsvoll“ (DIER 2025, S. 82) und kompetenzförderlich in den Unterricht integrieren.

KI bietet bei angeleitetem und reflektiertem Einsatz zur Schreibkompetenzförderung viele Möglichkeiten, als zuvor durch Lehrkräfte gezielt trainierter didaktischer Agent (Tutor oder Partner im Sinne von STEINHOFF/LEHNEN 2025) das Schreiben und den Schreibkompetenzerwerb zu unterstützen. Dies erfordert aufwendige didaktische Vorbereitung, da gelingendes Schreiben und die Produktion gelungener Texte mithilfe von KI ebenso wenig ein Automatismus sind wie die Verbesserung der Schreibkompetenz durch KI. Die Ghostwriter-Rolle sollte also in didaktischen Settings gerade keine Rolle spielen, weil sie nicht dazu dient, die Schreibkompetenz der Lernenden zu entwickeln, sondern eher ein Deskillung bewirkt, da Schreib-

prozesse nicht mehr individuell ausgeführt werden und Schreibroutine verloren geht oder zumindest nicht aufgebaut wird.

Da der Bereich des beruflichen Schreibens stark durch konventionalisierte, standardisierte Textsorten, z. B. Protokolle, Berichte und Schreibaufgaben, geprägt ist, stellt er ein gut geeignetes Handlungsfeld für den Einsatz generativer KI zur Schreibunterstützung dar. Denn je standardisierter eine Textsorte ist, desto besser sind die in KI verfügbaren Textmuster, da die Textsortenkompetenz von KI-Tools wie ChatGPT, d. h. die Fähigkeit, standardisierte, erwartbare Eigenschaften von Textsorten (bestimmte Gliederung, spezifischer Wortschatz usw.) zu reproduzieren, im Wesentlichen auf den prototypischen Eigenschaften der jeweiligen Texte beruht. Diese Eigenschaft von LLM-basierter KI bietet das Potenzial, mithilfe von KI sowohl implizite als auch explizite Wissensbestände über Textsorten zu fördern (vgl. BROMMER u. a. 2024, S. 25), indem den Lernenden vorgeführt und mit ihnen reflektiert wird, dass und warum LLMs standardisierte Textsorten besonders gelungen produzieren. Das wiederum ermöglicht z. B., aus KI-generierten Texten die prototypischen Merkmale einer Textsorte induktiv herauszuarbeiten und damit explizite Textsortenkompetenz als essenziellen Bestandteil von Schreibkompetenz aufzubauen.

Vermittelt und reflektiert werden muss, wie Lernende dieses KI-Potenzial zur Unterstützung der Produktion standardisierter beruflicher Texte abrufen, d. h.: Wie promptet man gut? Wann, wie, in welcher Rolle und mit welchen KI-Jobs bindet man KI in den eigenen Schreibprozess ein? Auch die Gefahren, die bei einem Einsatz von KI drohen (z. B. Falschinformationen, kulturunangemessene Textmuster auf Grundlage fremdkultureller Trainingsdaten der KI), müssen thematisiert werden. Gleiches gilt für den Umgang mit individuellem KI-Feedback zu Lernenden-Texten, dessen unterrichtliche Integration häufig positiv bewertet wird, weil das KI-Feedback eine Individualisierung des Lernens ermögliche (vgl. PITZEN 2025, S. 10; FÜRSTENBERG 2025). Da die KI allerdings zu schmeichelhaftem Feedback tendiert, ist hier Vorsicht geboten und ein KI-Feedback erst in späteren Unterrichtsphasen einzubinden.

Angesichts der Funktionsweise und Leistung von KI scheint es – vor allem bei schwachen Schreibenden – sinnvoll, KI zunächst zur kognitiven Entlastung in hierarchieniedrigen Bereichen des Schreibens (also Rechtschreibung, Grammatik ...) einzusetzen. Denn zum einen ist KI in der Überarbeitung dieser Aspekte sehr gut und zum anderen entlastet dies die kognitive Inanspruchnahme der Lernenden, die so mehr freie Kapazitäten bekommen, um sich hierarchiehöheren Aspekten wie dem Textaufbau zu widmen. Erst danach sollte KI-Unterstützung für die Textplanung und die Überarbeitung mit Blick auf Textsortenmerkmale wie die Registerwahl (z. B. Fachsprache, Standardsprache ...) u. Ä. in Anspruch genommen werden. Die Fähigkeit, die Qualität eigener Texte mit der Qualität von KI-Verbesserungs- oder Alternativvorschlägen vergleichen zu können, setzt eine hohe Schreibkompetenz und einen sehr reflektierten Umgang mit KI bereits voraus und sollte erst spät thematisiert werden.

Entscheidend ist jedoch grundsätzlich, dass der reflektierte Umgang mit KI-Tools beim Schreiben Eingang in den Schreibunterricht findet, der curricularer Pflichtteil des (berufs-)schulischen Deutschunterrichts ist. Auf diese Weise können Lernende in ihrer Schreibentwicklung nachhaltig gefördert werden, die Schreibkompetenzentwicklung stagniert nicht und die künftige Lernpraxis wird nicht durch ein Deskilling durch unreflektierte Ghostwriter-Nutzung geprägt.

Literatur

- ANSARI, Anna: Schreiben mit KI als didaktische Herausforderung. Empirische Einblicke in Prompting-Praktiken von Lernenden. In: MÜLLER, Hans-Georg; FÜRSTENBERG, Maurice (Hrsg.): DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz. Berlin 2025, S. 191–218
- ANSARI, Anna; LEHNEN, Katrin: Koaktivität, Kommunikation, Interaktion –Kollaborationskonstellationen beim Schreiben mit textgenerativer KI. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 72 (2025) 3, S. 284–303
- BODORA, Anna Lena; DECKER, Lena; FUHLROTT, Mareike; NOLDEN, Abygail; STEINHOFF, Torsten: Wie schreiben Schüler:innen in der 8. Klasse mit ChatGPT? Einblicke in das Design-Based-Research-Projekt *KI-Schreibarrangements*. In: leseräume.de 11 (2025)
- BROMMER, Sarah; FRICK, Karina; BURSCH, Adriana; RODRIGUES CRESPO, Marina; SCHWERTDFEGER, Laura Katrin: ChatGPT and Its Genre Competence. An Exploratory Study. In: Weizenbaum Journal of The Digital Society 4 (2024) 4, 1–33
- BROMMER, Sarah; REZAT, Sara: Mensch-KI-Interaktion beim Schreiben – Theoretische Überlegungen zur Modellierung des Schreibprozesses. In: WEDER, Mirjam; BUBENHOFER, Noah (Hrsg.): Schreiben mit KI in der Literatur und im Alltag. Bielefeld 2026 (im Druck)
- BUBENHOFER, Noah: Vektorisierte Praktiken: Ein linguistisches Verständnis von Large Language Models. In: leseräume.de 11 (2025)
- BUCK, Isabella; LIMBURG, Anika: KI und Kognition im Schreibprozess: Prototypen und Implikationen. In: JoSch 26 (2024) 1, S. 8–23
- BUHLMANN, Rosemarie; FEARNs, Anneliese: Handbuch des berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin 2018
- CORVACHO DEL TORO, Irene; FUHLROTT, Mareike; STEINHOFF, Torsten: Didaktische Agenten – KI als Lehr-/Lernpartnerin im Deutschunterricht im Forschungsprojekt KIMADU. In: MÜLLER, Hans-Georg; FÜRSTENBERG, Maurice (Hrsg.): DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz. Berlin 2025, S. 65–86
- DIER, Moritz: KI-Kompetenzprofile von Lehrkräften an beruflichen Schulen: Vom Wissen zum didaktischen Handeln. In: Journal of Technical Education 13 (2025) 2, S. 66–85
- EFING, Christian: Handlungsintegrierte Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz gering Literalisierter – Konzept und Befunde zur Wirksamkeit am Beispiel von KOFISCH. In: WIMMER, Christopher; TAFNER, Georg (Hrsg.): Grundbildung und Habitus. Wiesbaden 2025, S. 305–337. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2_12
- EFING, Christian: Input = Output?! Berufliches Schreiben als (Ab-)Schreiben von und nach Vorbildern. In: Journal für Schreibwissenschaft 24 (2022) 2, S. 7–27
- EFING, Christian: Formulare als textuelle Herausforderungen in der beruflichen Ausbildung. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018, S. 373–382
- EFING, Christian: Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung. In: EFING, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“. Frankfurt am Main 2013, S. 123–145
- EFING, Christian: Schreiben für den Beruf. In: SCHNEIDER, Hansjakob (Hrsg.): Wenn Lesen und Schreiben trotzdem gelingen. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Weinheim, München 2011, S. 38–62

- EFING, Christian: Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: Fachsprache 32 (2010) 1-2, S. 2–17
- FÜRSTENBERG, Maurice: Zur Qualität KI-generierten Feedbacks. Ein explorativer Vergleich menschlicher und künstlicher Intelligenzen. In: MÜLLER, Hans-Georg; FÜRSTENBERG, Maurice (Hrsg.): DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz. Berlin 2025, S. 163–190
- GROTLÜSCHEN, Anke; BUDDEBERG, Klaus; DUTZ, Gregor; HEILMANN, Lisanne; STAMMER, Christopher: Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: GROTLÜSCHEN, Anke; BUDDEBERG, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020, S. 13–64
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012
- KOCH, Vanessa: KI als Diskurspartner im Deutschunterricht. Ein Unterrichtsversuch zur Förderung der argumentativen Schreibkompetenz am Beispiel des Romans *Die Welle*. Kleine Kieler Beiträge zu Künstlicher Intelligenz 3. Kiel 2025. DOI: <https://doi.org/10.38071/2025-01682-2>
- KONSTANTINIDOU, Liana; MADLENER-CHARPENTIER, Karin; HOEFELE, Joachim: Schreibförderung in der beruflichen Bildung aus DaF-/DaZ-Perspektive. In: EFING, Christian; KALKAVAN-AYDIN, Zeynep (Hrsg.): Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin, Boston 2024, S. 349–361
- MAREK, Stefanie: Corporate Literacy Management. Ein integrierendes Weiterbildungskonzept zwischen Unternehmenskommunikation und beruflicher Schreibdidaktik. In: Sprache im Beruf 8 (2025) 1, S. 88–107
- MAREK, Stefanie: Schreibende Professionals – Typologie einer Zielgruppe für Weiterbildungen im beruflichen Schreiben. In: HERMES. Journal of Language and Communication in Business 64 (2024), S. 313–330
- MÜLLER, Hans-Georg; FÜRSTENBERG, Maurice: Vorwort. In: MÜLLER, Hans-Georg; FÜRSTENBERG, Maurice (Hrsg.): DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz. Berlin 2025, S. 7–12
- MÜNCH-MANKOVÁ, Zuzana: Der professionelle Umgang mit KI-basierten Sprachsystemen als Teil der fachspezifischen digitalen Kompetenz von DaF/Z-Lehrkräften. In: Kontexte 2 (2024) 2, S. 33–51
- NUXOLL, Florian: Skill Skipping. Was Lehrpersonen tun können, damit KI nicht Lernprozesse verhindert. In: Lehren & Lernen 50 (2024) 6, S. 11–12
- PHILIPP, Maik: »ChatGPT kann Fehler machen. Überprüfe wichtige Informationen.« Schreiben mit epistemischer Funktion in Zeiten der KI – Implikationen aus Sicht des Lesens. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 72 (2025) 3, S. 318–332
- PHILIPP, Maik: Ausbildungsvorbereitende Schreibförderung in der Sekundarstufe I. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018, S. 349–359
- PHILIPP, Maik: Because Writing Matters! (Berufliches) Schreiben und seine effektive Förderung. In: EFING, Christian (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main 2015, S. 151–168
- PITZEN, Lisanne: Peer- vs. KI-Feedback. Wie Schüler*innen der Sekundarstufe I Textfeedback zu einer Zusammenfassung rezipieren. Kleine Kieler Beiträge zu Künstlicher Intelligenz 1. Kiel 2025. DOI: <https://doi.org/10.38071/2025-01281-7>

- REINMANN, Gabi: Deskillung durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik. In: Hochschulforum Digitalisierung (2023). URL: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_25_Deskillung.pdf (Stand: 10.12.2025)
- SEYFFARTH, Jasper: Wie nutzen Schüler*innen einer achten Klasse ChatGPT im Schreibprozess? Eine explorative Studie zum Zusammenhang von Nutzungsverhalten und Schreibkompetenz. Kleine Kieler Beiträge zu Künstlicher Intelligenz 5. Kiel 2026. DOI: <https://doi.org/10.38071/2026-00242-2>
- STEINHOFF, Torsten: Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner. Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse. In: ALBRECHT, Christian; BRÜGGEMANN, Jörn; KRETSCHMANN, Tabea; MEIER, Christel (Hrsg.): Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven. Berlin 2025, S. 85–99
- STEINHOFF, Torsten: Macht Künstliche Intelligenz den Schreibunterricht überflüssig? In: SCHICKER, Stephan; AKBULUT, Muhammed; REINSPERGER, Vicotria; HENDLER, Melanie (Hrsg.): Zusammen:gedacht. Transdisziplinäre Perspektiven auf Literalität und Schreiben in Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Festschrift für Sabine Schmölzer-Eibinger. Weinheim, Basel 2024, S. 179–183
- STEINHOFF, Torsten: Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. In: Medien im Deutschunterricht 5 (2023) 1, S. 1–6
- STEINHOFF, Torsten; LEHNEN, Katrin: Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor). In: leseräume.de 11 (2025)
- WESSELS, Doris: ChatGPT – ein Meilenstein der KI-Entwicklung. In: Forschung & Lehre (2022). URL: <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/chatgpt-ein-meilenstein-der-ki-entwicklung-5271> (Stand: 10.12.2025)
- WOLSKI, Przemysław: Kooperation und Autonomie im KI-gestützten berufsbezogenen Unterricht DaF. In: Sprache im Beruf 8 (2025) 2, S. 111–130

Die Autoren

Jasper Seyffarth

Bergische Universität Wuppertal

j.seyffarth-hk@uni-wuppertal.de

Jasper Seyffarth arbeitet derzeit als wissenschaftliche Hilfskraft bei Frau Prof. Kirsten Schindler im Arbeitsbereich der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Seine Forschungsinteressen liegen in der Sprach- und Mediendidaktik unter den Bedingungen von KI, insbesondere im Zusammenhang von KI-Nutzung und Schreibkompetenz.

Prof. Dr. Christian Efung

RWTH Aachen University

c.efing@isk.rwth-aachen.de

 <https://orcid.org/0000-0002-2488-6171>

Christian Efung leitet den Lehrstuhl „Deutsche Sprache der Gegenwart“. Seine Forschungs- und Publikationsschwerpunkte liegen im Bereich Sprache/Kommunikation in Ausbildung und Beruf sowie Variationslinguistik. Er ist Gründer des SKiBB-Netzwerks (www.berufsbildungssprache.de) sowie der Zeitschrift „Sprache im Beruf“ (Franz Steiner Verlag).