[schreibZENTRUM

GOETHE UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN

„Manchmal muss ich mich aktiv zum selbst denken motivieren“

Bericht zur Studierendenbefragung 2025 zum akademischen Schreiben mit KI

Nora Hoffmann, Hanna Göbel, Daniel Rütten, Sarah Schmidt

PRINT



„Manchmal muss ich mich aktiv zum selbst denken motivieren“

Bericht zur Studierendenbefragung 2025 zum akademischen Schreiben mit KI

PREPRINT

Zitiervorschlag:

Hoffmann, N./Göbel, H./Rütten, D./Schmidt, S. (2026): „Manchmal muss ich mich aktiv zum selbst denken motivieren“. Bericht zur Studierendenbefragung 2025 zum akademischen Schreiben mit KI. Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt a. M.

Schreibzentrum
Goethe Universität Frankfurt
Norbert-Wollheim-Platz 1
60629 Frankfurt am Main

Frankfurt, 01. April 2026

Inhalt

Einleitung ... 1

I. Theoretischer Hintergrund ... 2

II. Methodik ... 5

Aufbau des Fragebogens ... 5

Datenauswertung ... 6

Stichprobe ... 6

III. Nutzung von KI-Schreibtools im Studium ... 9

Arten genutzter Tools ... 9

KI-Nutzung für verschiedene Teiltätigkeiten im Schreibprozess ... 10

IV. Einschätzungen zu KI und zur eigenen KI-Nutzung ... 21

V. Einschätzungen zur Schreibkompetenz und zum Schreiben ... 29

VI. Einflüsse auf KI-Nutzung ... 32

VII. Freitextauswertung ... 37

Veränderungen im Schreibprozess ... 37

Didaktischer Exkurs: Austauschbedarf und Anthropomorphisierung ... 43

Veränderungen im Umgang mit Wissen ... 44

Didaktischer Exkurs: Effizienz und Erinnerung ... 48

Verantwortung als Autor*in im KI-gestützten Schreibprozess ... 48

Didaktischer Exkurs: Analogien und Verantwortung ... 52

Begründungen für die Ablehnung von KI-Nutzung ... 53

Auswirkungen der Ablehnung von KI-Nutzung ... 54

VIII. Ergebniszusammenfassung ... 57

IX. Diskussion ... 61

Literatur ... 66

PREPRINT

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: GPT-Modell nach Steinhoff & Lehnen 2025 3
Abbildung 2: Für Schreibaufgaben im Studium genutzte KI-Tools 9
Abbildung 3: KI-Einsatz für Teiltätigkeiten des Schreibprozesses 10
Abbildung 4: KI-Nutzung zum Einstieg in ein Thema 12
Abbildung 5: KI-Nutzung zur Themenfindung/Entwicklung einer Fragestellung 13
Abbildung 6: KI-Nutzung zur Entwicklung einer Gliederung 13
Abbildung 7: KI-Nutzung zur Forschungslektüre 14
Abbildung 8: Überschneidungen zwischen KI-Rollen bei der Forschungslektüre 15
Abbildung 9: KI-Nutzung zum Begriffsverständnis 15
Abbildung 10: KI-Nutzung zum Schreiben von Texten/Textteilen 16
Abbildung 11: Überschneidungen zwischen KI-Rollen beim Schreiben 17
Abbildung 12: KI-Nutzung zur inhaltlichen Überarbeitung von Texten 18
Abbildung 13: KI-Nutzung zur sprachlich-stilistischen Korrektur von Texten 18
Abbildung 14: Verteilung der KI-Rollen über alle Teiltätigkeiten des Schreibprozesses hinweg 19
Abbildung 15: Überschneidungen zwischen den KI-Rollen über den Schreibprozess hinweg 20
Abbildung 16: Selbsteinschätzung der genutzten KI-Rolle 21
Abbildung 17: Einschätzung der Rollenverteilung beim Schreiben zwischen KI und Mensch 22
Abbildung 18: Gründe für die KI-Nutzung 22
Abbildung 19: Einschätzungen zu Eigenschaften von KI-Tools 24
Abbildung 20: Einstellungen zum KI-Einsatz für Schreibaufgaben im Studium 26
Abbildung 21: Einschätzungen zu eigenen Fähigkeiten im Umgang mit KI 27
Abbildung 22: Einschätzungen zu Schreibkompetenz 30
Abbildung 23: Zusammenhänge zwischen berichteten Veränderungen im Schreibprozess 37
Abbildung 24: Einflussfaktoren auf KI-Nutzung zum Schreiben und berichtete Effekte 61

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Top 20 der teilnehmenden Hochschulen 7
Tabelle 2: Fachrichtungen der Befragten 7
Tabelle 3: Kombinationen für Schreibaufgaben im Studium genutzter KI-Tools 9
Tabelle 4: Gruppierung des KI-Einsatzes für Teiltätigkeiten des Schreibprozesses 11
Tabelle 5: Zuordnung der Variablen zu Gründen für die KI-Nutzung auf Faktoren 24
Tabelle 6: Regressionsanalysen zur KI-Nutzung im Schreibprozess 33
Tabelle 7: Berichtete Veränderungen im Schreibprozess durch KI-Einsatz 38
Tabelle 8: Berichtete Veränderungen im Umgang mit Wissen durch KI-Einsatz 44
Tabelle 9: Berichtete Vorgehensweisen zur Gewährleistung der Verantwortung beim KI-Einsatz 48
Tabelle 10: Berichtete Gründe für die Ablehnung von KI-Einsatz zum Schreiben 53
Tabelle 11: Berichtete Auswirkungen der Ablehnung von KI-Einsatz zum Schreiben 54

PREPRINT

Einleitung

Dass eine zunehmende Anzahl Studierender künstliche Intelligenz (KI) immer häufiger und intensiver im Studium und dabei auch zum wissenschaftlichen Schreiben und Lesen einsetzt, zeigen mittlerweile mehrere groß angelegte Studierendenbefragungen und Längsschnittstudien aus dem deutschsprachigen Raum (Bosse et al., 2026; Hüsch et al., 2025; Marczuk et al., 2025; von Garrel & Mayer, 2025) sowie Einzelerhebungen an verschiedenen Hochschulen (z.B. Preiß et al., 2025; Rapp et al., 2025).[1] Auf welche Weise aber gehen Studierende konkret dabei vor? Welche Einstellungen haben sie zur KI-Nutzung für das akademische Schreiben? Wie hängen ihre Nutzungsweisen und Einstellungen mit ihrer Schreibkompetenz zusammen? Bereits unsere erste bundesweite Studierendenbefragung zum Schreiben mit KI-Chatbots aus dem Sommer 2023 ging diesen Fragen nach. Basierend auf deren Ergebnissen vertieft die aktuelle Erhebung 2025 den Fokus auf die genauen Nutzungsweisen von Large Language Models (LLMs) beim Schreiben mit einem stark aktualisierten Fragebogen. 2023 interessierten noch verschiedene Rahmenbedingungen der KI-Nutzung, zu denen mittlerweile ausreichend Daten vorliegen,[2] sodass sie 2025 ausgeklammert wurden. Stattdessen lag der Schwerpunkt 2025 auf: 1. der Konkretisierung unterschiedlicher Arten der Nutzung von KI im Verlauf eines Schreibprozesses, 2. der Ausdifferenzierung von Einstellungen gegenüber KI und 3. den Bezügen zur Schreibkompetenz. Dabei lag der Befragung erneut die Hypothese zugrunde, dass eine ausgeprägtere akademische Schreibkompetenz zu einer verantwortungsvollen KI-Nutzung im Schreibprozess führt.

Der theoretische Hintergrund zu dieser Hypothese wird im Abschnitt I erläutert und die Hypothese konkreter ausgeführt. In Abschnitt II zur Methodik finden sich Informationen zum Aufbau des Fragebogens, zur Datenauswertung und zur Stichprobe. Die darauffolgenden Abschnitte stellen Ergebnisse der statistischen Auswertung zu den geschlossenen Fragen vor. Abschnitt III erläutert die Arten genutzter Tools und stellt die studentische KI-Nutzung für verschiedene Teiltätigkeiten des Schreibprozesses detailliert dar, wobei unterschiedliche KI-Rollen nach Steinhoff & Lehnen (2025) zugrunde gelegt werden. Die Abschnitte IV und V enthalten Einschätzungen der Befragten zu KI-Tools, zur eigenen KI-Nutzung, zu Nutzungsgründen und zur eigenen Schreibkompetenz. Abschnitt VI legt dar, welche Einflüsse die in den Abschnitten IV und V geschilderten Einschätzungen sowie weitere studienspezifische und soziodemographische Merkmale auf die KI-Nutzung im Schreibprozess zeigen. In Abschnitt VI werden die Ergebnisse von Freitextauswertungen zu verschiedenen Fragen an KI-Nutzende und nicht KI-Nutzende dargestellt, insbesondere zu von Studierenden wahrgenommenen Auswirkungen der Entscheidung für oder gegen eine KI-Nutzung. Abschnitt VII fasst zentrale Ergebnisse zusammen. Eine abschließende Diskussion mit schreibdidaktischen Anregungen findet sich in Abschnitt VIII.

PREPRINT

[1] Für einen ausführlichen aktuellen Forschungsstand siehe Preiß et al., 2025, S. 10-14 und Bosse et al., 2026.

[2] 2023 wurde etwa noch nach der Nutzungshäufigkeit von KI gefragt, nach der Thematisierung durch Lehrende oder nach Regularien der Hochschule. Zum damaligen Stand der Regularien und Informationsangebote der Hochschulen zur KI-Nutzung siehe Hoffmann et al., 2024, S. 241-242, zum aktuellen Budde & Tobor, 2025.

I. Theoretischer Hintergrund

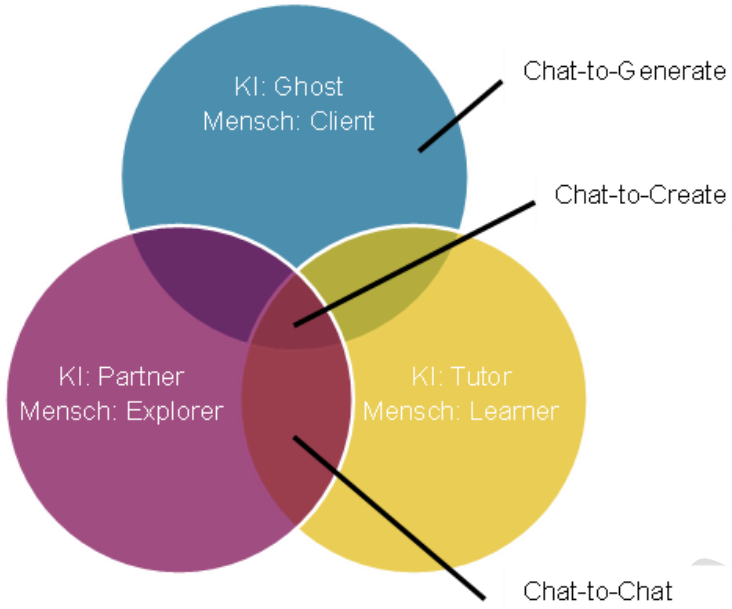
Den theoretischen Hintergrund der Erhebung bilden Modelle des Schreibprozesses mit und ohne KI. Das didaktisch-orientierte Schreibprozessmodell von Göpferich (2019), das KI noch nicht berücksichtigt, stellt dar, wie sich Merkmale des Individuums sowie der Schreibumgebung auf den gesamten Schreibprozess mit den Phasen Reflexion, Informationsgewinnung, Textproduktion und Evaluation auswirken. Zu den Merkmalen des Individuums, die auf diese Tätigkeiten Einfluss nehmen und durch das Durchlaufen eines Schreibprozesses wiederum selbst verändert werden, zählen Aufgabenlösungsschemata (beispielsweise Vorgehensweisen zum Umgang mit dem Schreibprozess), verschiedenste Wissensbereiche (u.a. Themen-, Textsorten- und Sprachwissen) sowie Einstellungen und Neigungen. Im Zusammenhang mit diesen Einstellungen und Neigungen wirkt sich Motivation als zentrales Element auf die Steuerung des gesamten Prozesses aus und hat etwa Effekte auf die Intensität von Informationsgewinnung und Reflexionsprozessen oder die Strenge, die bei der Textevaluation zur Textüberarbeitung angelegt wird (Göpferich, 2019, S. 279).

Im Anschluss an das Modell von Göpferich haben Brommer & Rezat (i. Dr.) ein Modell entwickelt, das verdeutlicht, wie KI-Ressourcen zusammen mit menschlichen Ressourcen in Schreibprozesse einfließen können. Im Vergleich zu Göpferich ist hier bei den menschlichen Ressourcen Wissen über KI-Ressourcen als möglicher Einflussfaktor auf die KI-Nutzung im Schreibprozess ergänzt. Das Modell thematisiert, dass Menschen KI bestimmte Eigenschaften oder Rollen zuschreiben, wobei KI-Tools durch ihre jeweiligen Eigenschaften und Funktionen zu bestimmten Zuschreibungen und Nutzungsweisen einladen. Im Verlauf der KI-Nutzung bilden sich so individuelle „Gebrauchsschemata“ (Brommer & Rezat, i. Dr.) für den KI-Einsatz im Schreibprozess heraus. Diese können auf Gebrauchsschemata aufbauen, die Studierende sich durch frühere Schreiberfahrungen ohne KI-Einsatz angeeignet haben, oder auch komplett neu durch die Interaktion mit KI ausgebildet werden. Das Modell führt zudem eine durch den Menschen zu gewährleistende, dem gesamten Schreibprozess übergeordnete „Kontroll- und Verantwortungsebene“ ein, die besagt, dass der Mensch seine KI-Nutzung zu steuern hat und hierfür Verantwortung trägt. Die Rolle der Motivation wird bei Brommer & Rezat (i. Dr.) nicht wie bei Göpferich hervorgehoben, doch ist davon auszugehen, dass auch und insbesondere bei der KI-Nutzung Einstellungen und Neigungen sowie die Motivation starke Auswirkungen darauf haben, wie ausgeprägt die Prozesssteuerung und Verantwortungsübernahme stattfinden.

Als drittes Modell wurde schließlich das GPT-Modell nach Steinhoff & Lehnen (2025) herangezogen, das Rollen definiert, die KI beim Schreiben einnehmen kann. Bei diesen wird jeweils ein unterschiedlicher Grad an Verantwortung an KI abgegeben. Auch wenn dies bei Steinhoff & Lehnen (2025) selbst nicht explizit thematisiert wird, geben ihre korrespondierenden Rollenbeschreibungen von KI und Mensch Aufschluss darüber, wie viel Verantwortung jeweils vom Menschen übernommen wird.

PREPRINT

Abbildung 1: GPT-Modell nach Steinhoff & Lehnen 2025



KI kann als Ghost (im Sinne eines Ghostwriters) fungieren, wenn ihr die Text- oder Inhaltsgenerierung größtenteils in Chat-to-Generate-Praktiken übertragen wird, wobei der Mensch die Rolle eines „Clients“ (Steinhoff & Lehnen, 2025, S. 5) einnimmt. In der vorliegenden Befragung wird diese Rolle so verstanden, dass der Mensch die Verantwortung für das Erstellen von Inhalten an KI maßgeblich delegiert. Als Partner gilt KI bei Steinhoff & Lehnen (2025), wenn Menschen sie in Chat-to-Create- und Chat-to-Chat-Praktiken „in Analogie zum menschlichen kooperativen Schreiben“ nutzen, wobei sie als „Explorer“ agieren und sie KI als „‚Quasi-Gesprächspartner‘“ auf neue Ideen bringt (Steinhoff & Lehnen, 2025, S. 7). Im Verständnis der vorliegenden Befragung übernimmt der Mensch bei dieser Rollenverteilung deutlich mehr Verantwortung für die Entwicklung von Inhalten und Texten als bei der Ghost-Rolle von KI, da er diese Inhalte und Texte selbst gestaltet, wobei KI ihm vor allem als Anregung dient. Die Rolle als Tutor kommt KI bei Steinhoff & Lehnen (2025) zu, wenn Menschen sie – ebenfalls in Chat-To-Create- oder Chat-To-Chat-Praktiken – einsetzen, um als „Learner“ (Steinhoff & Lehnen, 2025, S. 8) Erklärungen, Anleitungen und Tipps zu erhalten. Dabei schreiben sie KI „eine wie auch immer geartete Expertise“ zu und gehen von einem “*Wissens- oder Kompetenzgefälle*” aus (Steinhoff & Lehnen, 2025, S. 8). Auch der Einsatz von KI für Textfeedback zählt zu dieser Rolle (Steinhoff & Lehnen, 2025, S. 9). Im Kontext der Befragung wird die Nutzung von KI in dieser Rolle ebenfalls als verantwortungsvoller betrachtet als die Ghost-Rolle, da der Mensch sich hierbei zwar Anregungen von KI holt, aber selbst die Kontrolle und Verantwortung darüber behält, welche davon er auf welche Weise umsetzt und diese Umsetzung selbst durchführt.[3]

Neben diesen Theorien flossen Ergebnisse der Befragung von 2023 in die Hypothesengenerierung und Konzeption der Umfrage 2025 ein. Bereits der Befragung von 2023 lag die Hypothese zugrunde, dass höhere Schreibkompetenz zu einem reflektierteren, gezielteren und begrenzteren Einsatz von KI im Schreibprozess führt. Die Befragung 2023 ergab geringe, aber durchgängige negative Korrelationen zwischen KI-Einsatz beim akademischen Schreiben und der Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation des

[3] Gerade die Zuschreibung einer Expertise muss allerdings auch kritisch hinterfragt werden. Die hier vorgeschlagene Bewertung der Rollen Partner und Tutor bezüglich der Verantwortung sind daher immer im Vergleich zur Ghost-Rolle zu verstehen.

PREPRINT

akademischen Schreibens sowie leicht stärkere Effekte bei zwei auf sprachliche Aspekte zielenden Items. Diese Korrelationen wurden auch in einer Reproduktionsstudie nachgewiesen (Corvacho del Toro & Fuhlrott, i. Dr.), was darauf hindeutet, dass Studierende mit höherer selbsteingeschätzter Schreibkompetenz KI leicht begrenzter und reflektierter nutzen. Die Ergebnisse ließen zudem vermuten, dass die beiden Items, die sprachliche Kompetenz erfassen sollten (Schreiben in eigenen Worten und mit eigenem Stil), von den Befragten möglicherweise mit einem spezifischen Konzept von Autorschaft assoziiert wurden: Nach diesem Konzept identifiziert man sich als Urheber*in eines Texts, dem man sich persönlich verbunden fühlt und für den man Verantwortung trägt (Hoffmann et al., 2024, S. 250). Die Freitextauswertung zur letzten Erhebung (Hoffmann, 2025; Hoffmann, i. Dr.) verwies zudem darauf, dass insbesondere emotional-motivationale Komponenten Auswirkungen auf die KI-Nutzung zeigten. Zudem deutete sie bereits an, dass KI in den verschiedenen Teiltätigkeiten eines Schreibprozesses in unterschiedlichen Rollen nach Steinhoff & Lehnen (2025) genutzt wird.

Basierend auf den vorgestellten Theorien sowie Ergebnissen der Befragung von 2023 geht die Befragung der Hypothese nach, dass die Schreibkompetenz und Haltungen Studierender zum Schreiben im Zusammenhang mit ihrer KI-Nutzung zum akademischen Schreiben und Haltungen zur KI-Nutzung stehen. Konkret wird davon ausgegangen, dass KI im Schreibprozess gezielter, begrenzter und verantwortungsvoller eingesetzt wird, je ausgeprägter die akademische Schreibkompetenz und positive Haltungen gegenüber dem eigenen Schreiben sind.[4] Begründet wird diese Hypothese durch folgende Teilhypothesen:

1. Mit zunehmender Schreiberfahrung und -kompetenz sind Studierende mit dem akademischen Schreibprozess und seinen Herausforderungen vertrauter und haben individuelle Vorgehensweisen zum produktiven Umgang damit entwickelt, sodass sie seltener aufgrund von Überforderung auf KI zugreifen. Zudem können sie ihre eigenen Fähigkeiten zum Umgang mit verschiedenen Teiltätigkeiten im Schreibprozess besser einschätzen und greifen entsprechend begrenzter nur für ausgewählte Teiltätigkeiten auf KI zu, bei denen sie noch Unterstützungsbedarf sehen. Studierende mit geringerer akademischer Schreibkompetenz geben Teiltätigkeiten des Schreibprozesses dagegen aufgrund von Unsicherheit und Überforderung häufiger zur Arbeitserleichterung und Entlastung an KI ab.
2. Studierende, die sich als Autor*innen mit ihren Texten identifizieren und sich hierfür verantwortlich fühlen, setzen KI begrenzter zum Schreiben ein.
3. Studierende, die sich durch schriftliche Prüfungen stark unter Druck gesetzt fühlen, setzen eher KI ein, um sich emotional zu entlasten.
4. Studierende, die akademisches Schreiben als Weg zum Lernen, Entwickeln von Gedanken und Reflektieren erfahren haben, empfinden das eigenständige Bewältigen des Schreibprozesses als sinnhaft und wertvoll. Daher geben sie Teiltätigkeiten des Schreibprozesses in begrenzterem Maße an KI ab, da ihnen bewusst ist, dass sie dadurch eine Möglichkeit zur Wissenserweiterung und zum Kompetenzaufbau ungenutzt lassen.
5. Studierende mit ausgeprägteren schriftsprachlichen Fähigkeiten nutzen KI seltener zur sprachlichen Unterstützung.

[4] Vgl. hierzu auch Jelson et al. (2025, S. 20-21), die in einer Experimentalstudie nachweisen konnten, dass Studierende mit höherer Selbstwirksamkeit beim Schreiben ChatGPT seltener zum Schreiben nutzen.

PREPRINT

II. Methodik

Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen[5] gliedert sich in sechs Bereiche:

1. Arten genutzter KI-Tools
2. Nutzung von KI für verschiedene Teiltätigkeiten des wissenschaftlichen Schreibprozesses: Hier wurden zunächst acht Teiltätigkeiten zur Wahl vorgegeben und anschließend zu jeder ausgewählten Teiltätigkeit Unterfragen zum konkreten KI-Einsatz gestellt.
3. Haltungen zum KI-Einsatz. Diese wurden untergliedert in Nutzungsgründe, Einschätzungen zu KI-Tools, Einschätzungen zur Rolle der KI beim eigenen Schreiben und Einschätzungen zum Einsatz von KI-Tools für das Schreiben im Studium.
4. Freitextfragen zu Auswirkungen der KI-Nutzung bzw. ihrer Ablehnung: KI-Nutzende erhielten drei Fragen: zur Wahrnehmung von Veränderungen durch die KI-Nutzung im Schreibprozess und im Umgang mit Wissen sowie zu Vorgehensweisen, um der Verantwortung für eigene Texte nachzukommen. Studierende, die angegeben hatten, keine KI-Tools für Schreibaufgaben im Studium genutzt zu haben, erhielten zwei Fragen: nach Gründen gegen die KI-Nutzung und nach der Einschätzung von Auswirkungen, welche die Ablehnung von KI-Nutzung beim Schreiben auf das Studium zeigt.
5. Selbsteinschätzungen und Haltungen zum akademischen Schreiben
6. Studienbezogene und soziodemographische Angaben sowie Angaben zur selbsteingeschätzten Studienleistung

Da die Fragestellung der Studie gegenüber der Erhebung von 2023 stark konkretisiert wurde, konnte nur ein geringer Teil der Fragen aus dem damals konzipierten Fragebogen unverändert übernommen werden. Der Großteil dagegen wurde neu entwickelt,[6] da derzeit noch keine erprobten Skalen oder Einzelitems vorliegen, die das Untersuchungsinteresse exakt abdecken.[7] Die Grundlage für die neu entwickelten Fragen zu konkreten Nutzungsmöglichkeiten in verschiedenen Schreibphasen bildeten Ergebnisse der qualitativen Auswertung der Freitexte aus der Umfrage von 2023 zu den beiden Fragen, wofür Studierende KI-Tools für das Schreiben im Studium besonders hilfreich bzw. besonders schwierig fanden (Hoffmann, i. Dr.) und das Modell von Steinhoff & Lehnen (2025). Aus den Freitextfragen konnten zudem Hinweise zur Konkretisierung der Einschätzungsfragen gewonnen werden.

Aufgrund der weitgehenden Neukonzeption des Gesamtaufbaus des Fragebogens und der Neuentwicklung eigener Fragen wurde der Bogen in einem Pretest mit 15 Personen unterschiedlicher Hochschulsemester und Fachrichtungen und bei vier Personen davon mit Think-Aloud-Protokollen getestet und überarbeitet. Ein solcher Einsatz von Think-Aloud-Protokollen im Pretest eines Fragebogens trägt wesentlich zur Verbesserung der Verständlichkeit und inhaltlichen Validität der Fragen bei. Durch das

[5] Fragebogen abrufbar unter https://tinygu.de/KI-Schreiben.

[6] An dieser Stelle sei Alexander Kaib für Anregungen zu den Unterfragen nach KI-Rollen in den einzelnen Schreibphasen durch seine interne Studie an der Hochschule RheinMain gedankt (Kaib et al., 2025). Dieser liegt zwar ein anderes Modell zu KI-Rollen zugrunde, dennoch konnten mehrere Items daraus übernommen werden. Weitere Einzelfragen orientieren sich an Draxler et al. (2024).

[7] So schienen etwa die allgemeinen Einstellungen gegenüber Technologie nach Venkatesh & Bala (2008) oder Venkatesh et al. (2012) sowie gegenüber KI nach Stein et al. (2024) zu allgemein, um für die spezielle Nutzung von KI beim akademischen Schreiben heran gezogen zu werden.

PREPRINT

laute Denken der Teilnehmenden während der Beantwortung können Missverständnisse, unklare Formulierungen und problematische Antwortoptionen frühzeitig erkannt und überarbeitet werden (Schnell, 2016). Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Fragen so verstanden werden, wie sie intendiert sind, und tatsächlich das messen, was gemessen werden soll. Allerdings ersetzt der Pretest keine umfassende Reliabilitäts- oder Validitätsprüfung, sondern dient vor allem der Optimierung der Verständlichkeit und der inhaltlichen Passung der Items.

Um das Antwortverhalten nicht durch Reihenfolgeeffekte zu beeinflussen, wurden die Antwortoptionen zur konkreten Nutzung sowie zu Einstellungsfragen jeweils in zufälliger Anordnung im Fragebogen dargestellt. Darüber hinaus wurden als Antwortformat sowohl 5-stufige als auch 6-stufige Likert-Skalen genutzt, um weder Ermüdung der Befragten zu forcieren noch zu häufig die Tendenz zur Mitte. Der Fragebogen wurde in deutscher und für internationale Studierende in englischer Sprache zur Verfügung gestellt. Die Datenerhebung erfolgte über die online-Befragungs-Plattform SoSci Survey.

Datenauswertung

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mithilfe der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics. Dabei wurden zunächst deskriptive Analysen durchgeführt, um zentrale Verteilungen und Zusammenhänge in den erhobenen Variablen darzustellen.

Die qualitativen Daten wurden auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) ausgewertet. Dieses Verfahren ermöglicht eine systematische, regelgeleitete Analyse von Textmaterial durch die Bildung und schrittweise Ausdifferenzierung von Kategorien. Diese wurden sowohl deduktiv aus den Forschungsfragen als auch induktiv aus dem Material entwickelt und anschließend zur strukturierten Auswertung der offenen Antworten verwendet.[8]

Stichprobe

Die Befragung wurde allen Schreibzentren deutscher Hochschulen per Mail mit der Bitte um breite Verteilung unter Studierenden ihrer jeweiligen Hochschulen gesendet. Weiter wurde sie über die Mailinglisten der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) und des Instituts für Schreibwissenschaft (ISW) sowie über die Website und Social Media-Kanäle des Schreibzentrums der Goethe-Universität Frankfurt beworben. An der Goethe-Universität wurden zudem per Rundmail alle Studierenden zur Teilnahme eingeladen.

Der Fragebogen war vom 30.06. bis zum 17.08.2025 online zugänglich und wurde in diesen Zeitraum fast 6.000-mal aufgerufen. 96,6 % der Befragten füllten den Fragebogen auf Deutsch aus, 3,4 % auf Englisch. Nach der Datenbereinigung[9] wurden 4.048 Fragebögen für die Analyse ausgewertet.

PREPRINT

[8] Um die intersubjektive Güte der gebildeten Kategorien zu überprüfen, wurden studentische Hilfskräfte in den Prozess der Kategorienbildung einbezogen, denen wir an dieser Stelle herzlich für ihre Mitwirkung danken möchten: Leon Bijan Kianzad, Christoph Pietzonka, Malte Nielsen, Laura Scheunemann, Zoe Rufina, Sonja Bopp, Iris Schultheis, Elias Yusuf Ahmed, David Wagner, Nadja Tamara Schumacher, Pauline Teupke und Philipp Eidam.

[9] Bei der Datenbereinigung wurden unvollständige Datensätze entfernt, d.h. Fragebögen ausgeschlossen, bei denen nicht alle Seiten der Umfrage bearbeitet wurden. Weiter wurden Datensätze aussortiert, bei denen mit unter 300 Sekunden eine zu kurze Bearbeitungszeit vorlag, um von einem sorgfältigen Ausfüllen ausgehen zu können. Ausgeschlossen wurden auch Datensätze, bei denen im Fragenblock zur selbsteingeschätzten Schreibkompetenz nicht ausreichend Angaben vorlagen, um zuverlässige Aussagen zu treffen, d.h. bei denen mehr als sechs der 15 Fragen unbeantwortet blieben. Schließlich wurden Einzelfälle aussortiert, die nicht zur Gruppe Studierender an deutschen Hochschulen zählten, etwa Datensätze mit der Angabe nicht-deutscher Hochschulen oder der Angabe, das Studium bereits abgeschlossen zu haben.

35,9 % der Befragten studieren an der Goethe-Universität Frankfurt, 9,6 % an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW und 7,3 % an der FH Münster. Darüber hinaus wurde die Umfrage von Studierenden 73 weiterer Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften durchgeführt.

Tabelle 1: Top 20 der teilnehmenden Hochschulen

	Häufigkeit	Gültige Prozente
Goethe-Universität, Frankfurt am Main	1247	35,9
Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung, NRW	335	9,6
FH Münster, University of Applied Sciences	253	7,3
Eberhard Karls Universität, Tübingen	172	5,0
Justus-Liebig-Universität, Gießen	158	4,6
Universität Siegen	145	4,2
Hochschule Hannover	135	3,9
Hochschule Osnabrück	120	3,5
Duale Hochschule, Baden-Württemberg	91	2,6
Technische Hochschule Nürnberg, Georg Simon Ohm	87	2,5
Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Ostfalia HAW	81	2,3
Julius-Maximilians-Universität Würzburg	65	1,9
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	60	1,7
Philipps-Universität Marburg	53	1,5
Pädagogische Hochschule Weingarten	42	1,2
Hochschule der Medien Stuttgart	39	1,1
Technische Universität Dresden	36	1,0
Universität Osnabrück	32	0,9
HAWK Hildesheim/Holzminden/Göttingen	28	0,8
Leuphana Universität Lüneburg	27	0,8

Die Studierenden befinden sich durchschnittlich im 7. Hochschulsemester, wobei 18,2 % im 1.-2. Semester sind, 38,9 % im 3.-6. und 14,9 % im 7.-9. Länger als 9 Semesters studieren 28 % der teilnehmenden Studierenden.

Die meisten Studierenden sind in einen Bachelor-Studiengang eingeschrieben (57,5 %), knapp über ein Viertel in einen Master-Studiengang (25,8 %). Personen, die auf Lehramt (11,3 %) und Staatsexamen (6,7 %) studieren, sind geringer vertreten. Nur wenige Befragte promovieren (2,7 %) oder verfolgen noch einen Magister- oder Diplom-Abschluss (0,4 %).

Die Befragten verteilen sich relativ gleichmäßig auf die drei Fachcluster Sozialwissenschaften (45,1 %), Geisteswissenschaften (37,4 %) und Naturwissenschaften (34,5 %). Durch z. B. Zwei-Fach-Bachelor, Lehramtsstudiengänge oder Studierende im Doppelstudium kommt es hier zu Mehrfachnennungen.

Tabelle 2: Fachrichtungen der Befragten

		Häufigkeit	Prozent
Geisteswisenschaften	Sprach- und Kulturwissenschaften	811	20,0
	Theologie, Ethik/Philosophie	195	4,8
	Rechtswissenschaft, Jura	511	12,6
Sozialwissenschaften	Psychologie	178	4,4
	Sportwissenschaft, Sportpädagogik	52	1,3
	Sozial- und Erziehungswissenschaften	1170	28,9
	Wirtschaftswissenschaften	424	10,5
Naturwissenschaften	Mathematik	150	3,7
	Informatik	254	6,3
	Naturwissenschaften	480	11,9
	Medizin / Gesundheitswissenschaften	186	4,6
	Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften	52	1,3
	Ingenieurwissenschaften	273	6,7

Mehrfachnennungen möglich

Ihre bisherigen Studienleistungen schätzten die Befragten im Verhältnis zu ihren Kommiliton*innen auf einer Skala von 1 (unterdurchschnittlich) bis 5 (überdurchschnittlich) mit einem Mittelwert von 3,5

PREPRINT

bei einer Standardabweichung von 0,8 nur leicht überdurchschnittlich ein. Auch die selbsteingeschätzte Schreibkompetenz wurde nur leicht überdurchschnittlich eingeschätzt, auf einer Skala von 1 (gering) bis 6 (hoch) mit einem Mittelwert von 4,3 und einer Standardabweichung von 0,7.

Da die Datenerhebung auf einer anfallenden Stichprobe basiert, besteht kein Anspruch auf Repräsentativität. Dennoch bilden die Ergebnisse die Population der Studierenden an deutschen Hochschulen hinsichtlich der Verteilung nach Hochschulsemestern, angestrebtem Abschluss und Fachclustern sowie in Bezug auf die selbsteingeschätzten Studienleistungen und Schreibkompetenzen in ausreichendem Maße ab, sodass von einer Übertragbarkeit der Befunde auf die Grundgesamtheit ausgegangen werden kann.

PREPRINT

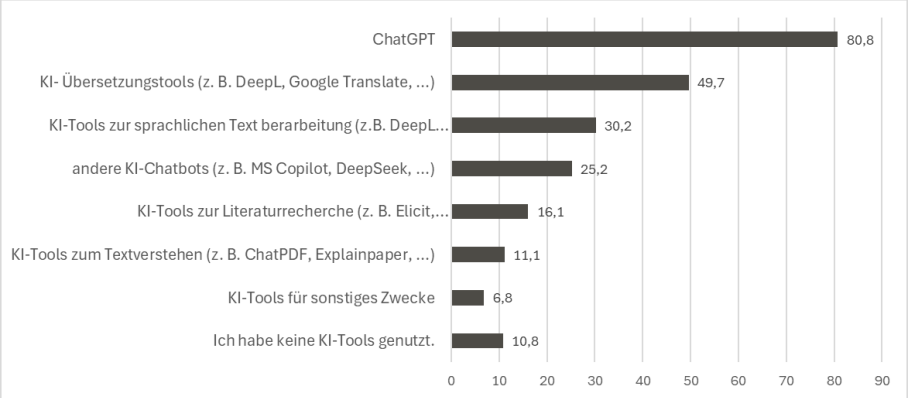
III. Nutzung von KI-Schreibtools im Studium

Arten genutzter Tools

Zum Einstieg wurde abgefragt, welche Arten von KI-Tools Studierende im letzten halben Jahr für Schreibaufgaben im Studium genutzt haben (siehe

Abbildung 2). ChatGPT wurde dabei aufgrund seiner Popularität als einzige KI-Anwendung separat abgefragt. Diese Popularität wurde bestätigt: 80,8 % der Befragten nutzen die Anwendung für Schreibaufgaben im Studium. Andere KI-Chatbots werden nur von 25,2 % der Befragten genutzt. Ebenfalls häufig genutzt werden KI-Übersetzungstools wie DeepL und Google Translate (49,7 %), sowie Anwendungen zur sprachlichen Textüberarbeitung wie DeepL Write oder Grammarly (30,2 %). 10,8 % der Studierenden geben an, nicht mit KI-Anwendungen im Kontext des akademischen Schreibens gearbeitet zu haben, sodass eine deutliche Zunahme der KI-Nutzung gegenüber der Befragung 2023 zu verzeichnen ist, wo noch die Hälfte der Befragten keine KI fürs Schreiben im Studium einsetzte (Hoffmann et al., 2024). Die Ergebnisse decken sich in Bezug auf den deutlichen Anstieg der KI-Nutzung sowie auf die genutzten Tools mit denen anderer Befragungen (Marczuk et al., 2025, S. 4; von Garrel & Mayer, 2025, S. 26-27).

Abbildung 2: Für Schreibaufgaben im Studium genutzte KI-Tools



20,6 % der Studierenden nutzen ausschließlich ChatGPT, 2,4 % setzen nur Übersetzungstools ein und 1,1 % nur andere KI-Chatbots. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, in welchen Kombinationen Studierende ChatGPT und andere KI-Tools nutzen. Die zweite Spalte zeigt, wie häufig Studierende, die ChatGPT nicht nutzen, andere KI-Tools verwenden, die dritte zeigt die Häufigkeiten bei Studierenden, die ChatGPT einsetzen. Deutlich wird, dass fast die Hälfte der Studierenden ChatGPT in Kombination mit Übersetzungstools nutzt, und dass kaum Studierende andere KI-Tools nutzen, ohne auch auf ChatGPT zuzugreifen.

Tabelle 3: Kombinationen für Schreibaufgaben im Studium genutzter KI-Tools

	ChatGPT		
	wird nicht genutzt	wird genutzt	Gesamt
andere KI-Chatbots (z. B. MS Copilot, DeepSeek, ...)	2,9%	22,3%	25,2%
KI-Tools zur Literaturrecherche (z. B. Elicit, ResearchRabbit, Connected Papers, ...)	1,3%	14,7%	16,1%
KI-Tools zum Textverstehen (z. B. ChatPDF, Explainpaper, ...)	0,8%	10,3%	11,1%
KI-Tools zur sprachlichen Textüberarbeitung (z.B. DeepL Write, Language Tool, Grammarly, ...)	2,7%	27,5%	30,2%
KI-Übersetzungstools (z. B. DeepL, Google Translate, ...)	5,2%	44,4%	49,7%

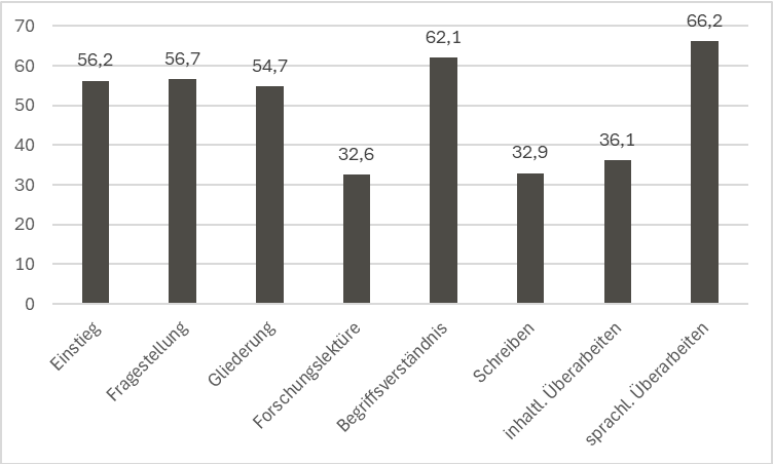
% der Gesamtzahl

PREPRINT

KI-Nutzung für verschiedene Teiltätigkeiten im Schreibprozess

Alle Befragten, die angeben, KI-Tools zu nutzen, wurden anschließend nach deren Einsatz für verschiedene Teiltätigkeiten des Schreibprozesses befragt (siehe Abbildung 3Abbildung 3). Hierfür wurden bei zugelassener Mehrfachnennung acht Teiltätigkeiten zur Auswahl gestellt.[10]

Abbildung 3: KI-Einsatz für Teiltätigkeiten des Schreibprozesses



in %

Am häufigsten wird von rund zwei Dritteln der Befragten, die angegeben haben, KI zum Schreiben einzusetzen, zugestimmt, KI für die sprachliche und stilistische Korrektur von Texten (66,2 %) zu nutzen. Nur leicht geringer ist die Zustimmung für eine KI-Nutzung zum Verstehen einzelner Begriffe oder Konzepte (62,1 %), zur Themenfindung und Entwicklung einer Fragestellung (56,7 %), für den Einstieg in ein Thema (56,2 %) und zur Entwicklung einer Gliederung (54,7 %). Zum Schreiben (32,9 %) und Lesen (32,6 %) von Texten gibt jeweils nur knapp ein Drittel der Befragten an, KI zu nutzen.

Die hauptsächliche KI-Nutzung zur inhaltlichen Inspiration und Information in der Einstiegsphase sowie zur sprachlichen Unterstützung rangierte schon in der Erhebung 2023 unter den meistgenannten Nutzungszwecken (Hoffmann et al., 2024), sodass sich dieser Befund auch 2025 bestätigt. Ungewöhnlich scheint dagegen die vergleichsweise geringe KI-Nutzung zur Literaturauswertung. 2023 führte diese die Liste der Nutzungsweisen an erster Stelle an, und auch in anderen Umfragen von 2025 wird sie weiterhin an erster bis 4. Stelle mit 42 % bis 63 % Zustimmung angegeben (Marczuk et al., 2025; Preiß et al., 2025; Rapp et al., 2025; von Garrell & Mayer, 2025). Eine mögliche Erklärung für die niedrigere Zustimmung in der vorliegenden Befragung könnte in der Formulierung des Items liegen, da nach Nutzung zum Lesen von Forschungstexten gefragt wurde, während andere Befragungen die KI-Verwendung zum Zusammenfassen von Texten oder Literatur abfragen, mit Ausnahme von von Garrell & Mayer (2025), wo das Item „Recherche und Literaturstudium“ zusammenfasst. Das Item wurde in der vorliegenden Befragung absichtlich breiter gewählt, um Nutzungsweisen zur Forschungslektüre jenseits von KI-Zusammenfassungen einzubeziehen, wurde aber möglicherweise nicht von allen Studie-

[10] Literaturrecherche und Übersetzung als weitere Tätigkeiten, für die Studierende KI ebenfalls in wissenschaftlichen Schreibprozessen nutzen (Hüsch et al., 2025; Marczuk et al., 2025, S. 5; von Garrel & Mayer, 2025, S. 28), wurden nicht aufgenommen. Grund dafür ist, dass sich bei diesen keine plausible Unterteilung der in den Folgefragen erhobenen konkreten Nutzungsmöglichkeiten in den drei KI-Rollen Ghost, Partner und Tutor vornehmen ließ.

PREPRINT

renden ausgewählt, die KI auf diese Weise nutzen, da hierbei im engeren Sinne keine eigene Forschungslektüre mehr stattfindet. Für diese Interpretation sprechen auch die Freitexte, in denen Studierende mehrfach erwähnen, dass sie insbesondere das kursorische Lesen an KI delegieren (S. 44)

Die Teiltätigkeiten lassen sich zur Komplexitätsreduktion in vier Tätigkeitsgruppen einteilen: In Gruppe 1 fallen Tätigkeiten, die nicht direkt mit dem Niederschreiben von Text oder der Lektüre zu tun haben, in Gruppe 2 Forschungslektüre, in Gruppe 3 das Schreiben und inhaltliche Überarbeiten und in Gruppe 4 das sprachliche Überarbeiten. Mit 80,1 % nutzt die Mehrheit der Gesamtmenge der Studierenden KI für Tätigkeiten der Gruppe 1, wobei 14,1 % KI ausschließlich hierfür und nicht auch für die den anderen Gruppen zugewiesenen Tätigkeiten nutzen. Am zweithäufigsten wird KI von 59,1 % der Gesamtmenge für sprachliches Überarbeiten (Gruppe 4) eingesetzt, von 3,1 % ausschließlich. Der KI-Einsatz zum Schreiben und inhaltlichen Überarbeiten (Gruppe 3) folgt an dritter Stelle mit 42,5 % Nutzenden, wobei nur 0,5 % KI ausschließlich hierfür einsetzen. Am seltensten schließlich wird KI von 28,1 % der Gesamtmenge für Forschungslektüre (Gruppe 2) genutzt, dabei nur von 0,2 % ausschließlich. Studierende, die KI hauptsächlich für Tätigkeiten nutzen, die nicht direkt mit dem Niederschreiben von Text oder Lektüre zu tun haben (Gruppe 1), setzen diese zu über 50 % auch zum sprachlichen Überarbeiten ein, zu 40 % auch zum inhaltlichen Überarbeiten (siehe Tabelle 4). Insgesamt nutzen Studierende KI damit kaum punktuell für einzelne Tätigkeiten im Schreibprozess, sondern meistens für mehrere davon, wobei Tätigkeiten außer dem Niederschreiben und der Forschungslektüre am häufigsten vertreten sind.

Tabelle 4: Gruppierung des KI-Einsatzes für Teiltätigkeiten des Schreibprozesses

	Gruppe 1		
	nicht genutzt	genutzt	Gesamt
Gruppe 2	0,9%	27,2%	28,1%
Gruppe 3	2,5%	40,0%	42,5%
Gruppe 4	5,2%	54,0%	59,1%

Gruppe 1: Tätigkeiten, die nicht direkt mit dem Niederschreiben von Text oder der Lektüre zu tun haben, Gruppe 2: Forschungslektüre, Gruppe 3: Schreiben und inhaltliches Überarbeiten, Gruppe 4: sprachliches Überarbeiten

Um zu erheben, wie stark Studierende bei den jeweiligen Teiltätigkeiten Aufgaben an KI delegierten, wurde ihnen in einem zweiten Schritt zu jeder von ihnen ausgewählten Teiltätigkeit ein mögliches Spektrum konkreter KI-Nutzungsweisen zur Wahl gestellt. Diese orientieren sich am GPT-Modell von Steinhoff & Lehnen (2025, siehe Abbildung 1). Die Rollen Ghost, Partner und Tutor sind im Modell nicht trennscharf voneinander und lassen Interpretationsfreiraum, wie die Autor*innen selbst darstellen. Um Items zu Einzelaktivitäten im Schreibprozess möglichst eindeutig einer der drei Rollen zuordnen zu können, sind die KI-Rollen gegenüber dem Modell stärker konkretisiert und teils leicht angepasst, damit sie auch für so unterschiedliche Aktivitäten wie Informieren, Schreiben oder Lesen greifen.

Die Items zur Ghost-Rolle beschreiben jeweils ein starkes Übertragen von Aufgaben an KI, bei dem kaum Eigenleistung, Prüfung oder Weiterarbeit vorliegt. Dabei ist es je nach Teiltätigkeit möglich, dass KI nur Ideen oder auch Texte generiert, da die Basis der Einordnung als Ghost darin besteht, dass der Mensch sich Inhalte ausgeben lässt, statt sie selbst zu entwickeln. Die Items der Ghost-Rolle sind sprachlich sehr ähnlich aufgebaut, indem sie jeweils angeben, dass man KI eine Tätigkeit durchführen lässt.

Items zur Partner-Rolle konzipieren KI als Partnerin auf Augenhöhe, die sowohl zum Gedankenaustausch bzw. -anregen als auch zum gemeinsamen Schreiben genutzt werden kann. Ausschlaggebend für die Einordnung von KI als Partner ist das aktive Agieren des Menschen, der KI-Outputs nicht einfach

PREPRINT

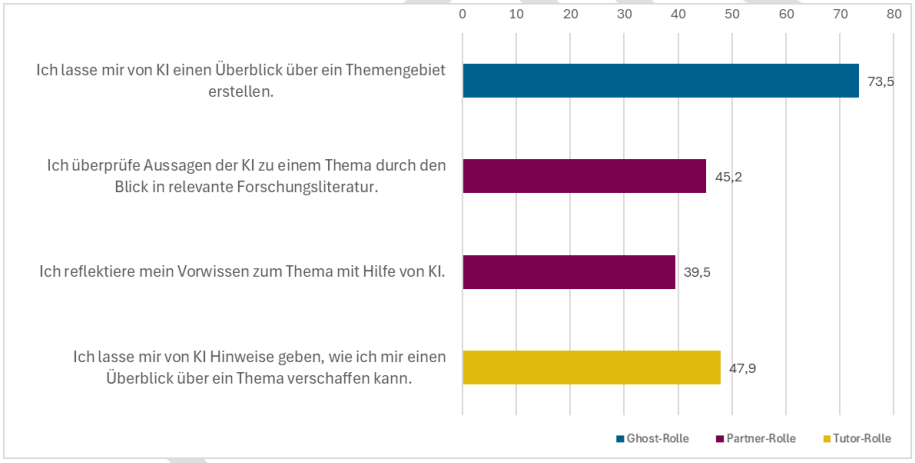
übernimmt, sondern sie nur als Impulse nutzt und grundlegend kritisch prüft, hinterfragt und weiterentwickelt. Die Items zu den einzelnen Teiltätigkeiten unterscheiden sich sprachlich und inhaltlich stärker voneinander als die zur Ghost-Rolle, da je nach Teiltätigkeit unterschiedliche Ausformungen möglich sind.

Items zur Tutor-Rolle weisen KI die Rolle als informierte Expertin und Schreib-Tutorin oder -Beraterin zu, die Hinweise ausschließlich zum methodischen Vorgehen, nicht aber zum Inhalt gibt. Die meisten Items hierzu benennen, dass man sich von KI Hinweise geben oder beraten lässt, wie man selbst vorgehen kann, um die jeweilige Teilaktivität des Schreibprozesses durchzuführen.

Zu jeder der drei Rollen wird für jede Teiltätigkeit mindestens eine mögliche Nutzungsweise beschrieben. Den Studierenden wurde nicht transparent gemacht, dass die drei möglichen KI-Rollen den Hintergrund der Fragen bilden und welcher der drei Rollen die Fragen jeweils zugeordnet sind. Zudem wurden die Fragen in zufälliger Reihenfolge angezeigt. Mehrfachauswahlen waren möglich, sodass Studierende zu einer Tätigkeit Antworten auswählen konnten, die verschiedenen KI-Rollen zugeordnet sind.

Im Folgenden werden die Zustimmungshäufigkeiten zu den einzelnen Nutzungsweisen und KI-Rollen für jede Teiltätigkeit separat dargestellt. Die Prozentangaben beziehen sich dabei nicht auf die Gesamtmenge, sondern jeweils nur auf den Anteil der Befragten, der ausgewählt hat, KI für diese Teiltätigkeit zu nutzen. Blau steht in den Grafiken jeweils für die Ghost-Rolle, magenta für die Partner-Rolle und gelb für die Tutor-Rolle.

Abbildung 4: KI-Nutzung zum Einstieg in ein Thema

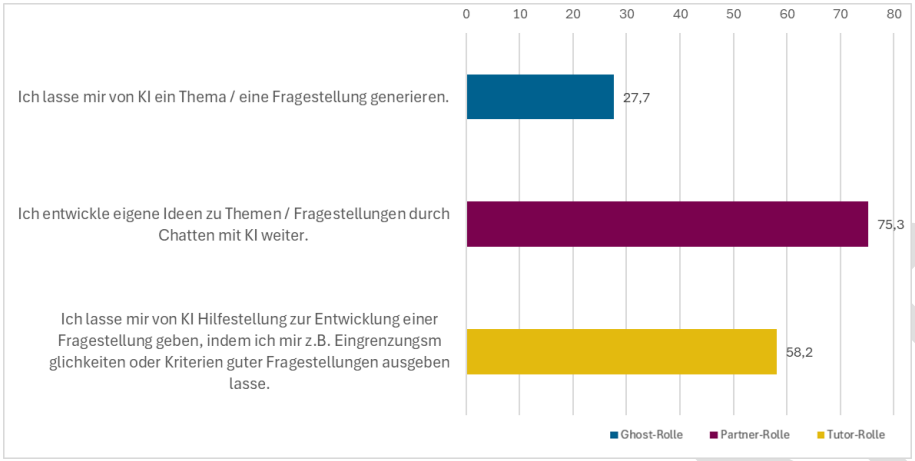


in % der Personen, die KI beim Einstieg in ein Thema nutzen; n = 2.052

Mit 73,5 % wählt die deutliche Mehrheit der Studierenden, die KI beim Themeneinstieg verwendet, aus, sich von KI einen Überblick über ein Themengebiet erstellen zu lassen (Ghost-Rolle). Das entspricht 37,3 % der Gesamtmenge der Befragten. Dabei nutzen 367 Studierende (9,1 % der Gesamtmenge) ausschließlich die Ghost-Rolle. Die Nutzungsweise, sich von KI-Hinweise geben zu lassen, wie sie sich einen Überblick über ein Thema verschaffen können, wählen Studierende mit 47,9 % mit deutlichem Abstand am zweithäufigsten aus (Tutor-Rolle). Die beiden auf die Partner-Rolle hin formulierten Items werden leicht seltener ausgewählt: KI-Aussagen zum Thema durch den Blick in relevante Forschungsliteratur zu überprüfen, wählen 45,2 %. Ihr Vorwissen zum Thema mit Hilfe von KI zu reflektieren, geben 39,5 % an. Studierende, die KI beim Einstieg in ein Thema in der Ghost-Rolle nutzen, verwenden sie signifikant seltener in der Partner- oder Tutor-Rolle. Die Freitexte zu Veränderungen des

eigenen Umgangs mit Wissen durch KI-Nutzung liefern ergänzende Einblicke, da Studierende hier zwischen dem Delegieren des Einstiegs und einer unkritischen Übernahme dieses generierten Wissens einen Zusammenhang herstellen und problematisieren (siehe S. 42).

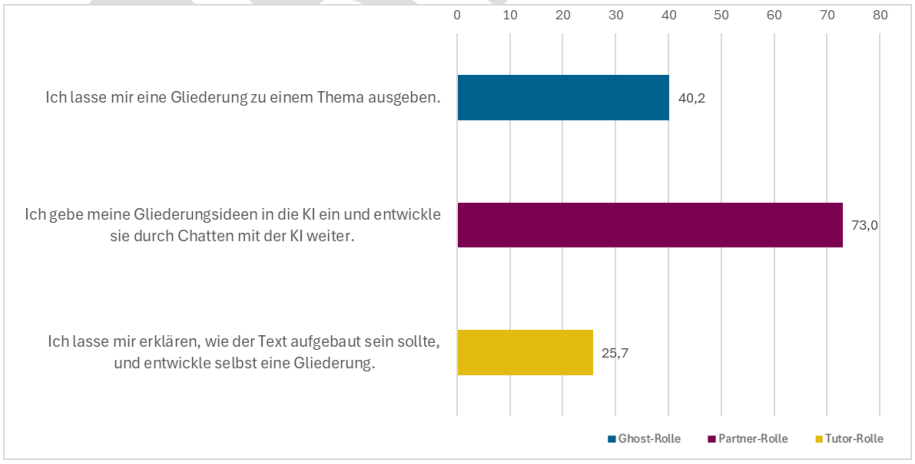
Abbildung 5: KI-Nutzung zur Themenfindung/Entwicklung einer Fragestellung



in % der Personen, die KI zur Themenfindung/Entwicklung einer Fragestellung nutzen; n = 2.065

Bei der KI-Nutzung zur Themenfindung bzw. der Entwicklung einer Fragestellung findet die Aussage, eigene Ideen zu Themen bzw. Fragestellungen durch Chatten mit KI weiterzuentwickeln (Partner-Rolle), die höchste Zustimmung durch gut drei Viertel (75,3 %) der Studierenden. Dies spricht dafür, dass das in den Freitexten ausgedrückte Bedürfnis nach Austausch (siehe S. 44) in dieser Phase besonders hoch ist. Auch die Tutorenrolle wird von etwas mehr als der Hälfte der Studierenden mit der Nutzungsweise gewählt, sich von KI-Hilfestellung durch Eingrenzungsmöglichkeiten oder Kriterien guter Fragestellungen geben zu lassen (58,2 %). Sich ein Thema bzw. eine Fragestellung generieren zu lassen, wird dagegen mit 27,7 % mit deutlichem Abstand am wenigsten ausgewählt (Ghost-Rolle), und nur 101 Studierende (2,5 % bezogen auf die Gesamtmenge) nutzen ausschließlich die Ghost-Rolle. Studierende, die bei der Themenfindung/dem Entwickeln einer Fragestellung KI in der Ghost-Rolle nutzen, verwenden sie signifikant seltener in der Partner- oder Tutor-Rolle.

Abbildung 6: KI-Nutzung zur Entwicklung einer Gliederung

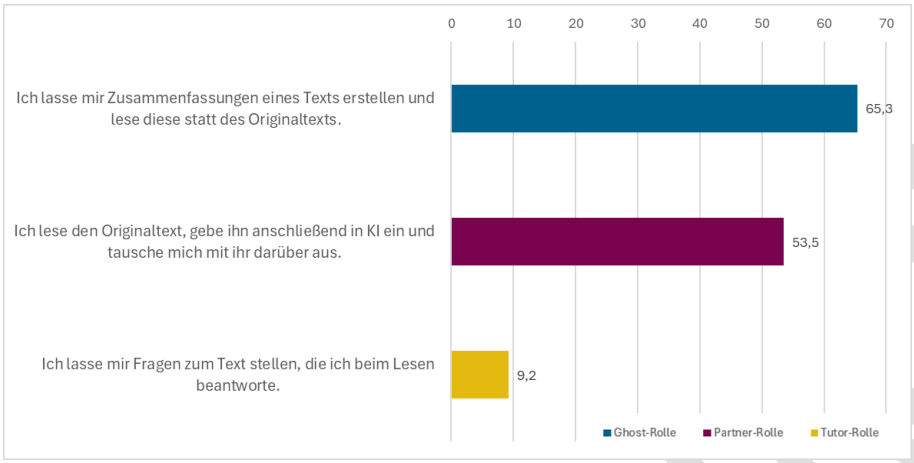


in % der Personen, die KI zur Entwicklung einer Gliederung nutzen; n = 1.992

Beim Entwickeln einer Gliederung liegt die Partnerrolle vorn mit 73,0 % Auswahl der Aussage, eigene Gliederungsideen in KI einzugeben und durch Chatten weiterzuentwickeln. Die Ghost-Rolle rangiert an zweiter Stelle: 40,2 % wählen aus, sich eine Gliederung ausgeben zu lassen, wobei 294 Studierende

(7,3 % bezogen auf die Gesamtmenge) ausschließlich die Ghost-Rolle nutzen. Am seltensten wird von einem Viertel (25,7 %) die Tutor-Rolle gewählt, wenn Studierende sich den anzustrebenden Textaufbau erklären lassen und selbst eine Gliederung entwickeln. Studierende, die KI beim Entwickeln einer Gliederung in der Ghost-Rolle nutzen, wählen signifikant seltener auch Items der Partner- oder Tutor-Rolle aus.

Abbildung 7: KI-Nutzung zur Forschungslektüre

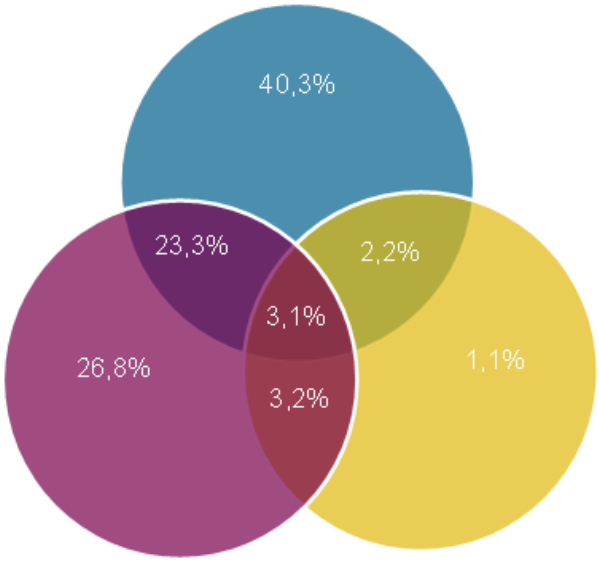


in % der Personen, die KI zur Forschungslektüre nutzen; n = 1.139

Beim Lesen von Forschungstexten dominiert die Ghost-Rolle, wenn 65,3 % der Studierenden, die KI zur Lektüre nutzen, auswählen, sich Textzusammenfassungen erstellen zu lassen und diese statt des Originaltexts zu lesen. Das entspricht 19 % der Gesamtmenge der Befragten. 459 Studierende (11,3 % der Gesamtmenge) nutzen ausschließlich die Ghost-Rolle. Etwas mehr als die Hälfte (53,5 %) der Studierenden, die KI zur Forschungslektüre nutzen, wählt die Partner-Rolle und gibt an, den Originaltext zu lesen, dann in die KI einzugeben und sich mit ihr darüber auszutauschen. Nur 9,2 % wählen die Tutor-Option, sich Fragen zum Text stellen zu lassen, die sie beim Lesen beantworten. Studierende, die KI beim Lesen von Forschungstexten in der Ghost-Rolle einsetzen, nutzten sie signifikant seltener in der Partner- oder Tutor-Rolle. Da die Forschungslektüre zu einer Kerntätigkeit im Schreibprozess und für das Studium zählt, wird im Folgenden für diese Teiltätigkeit genauer auf die Verteilung der KI-Rollen fokussiert.

PREPRINT

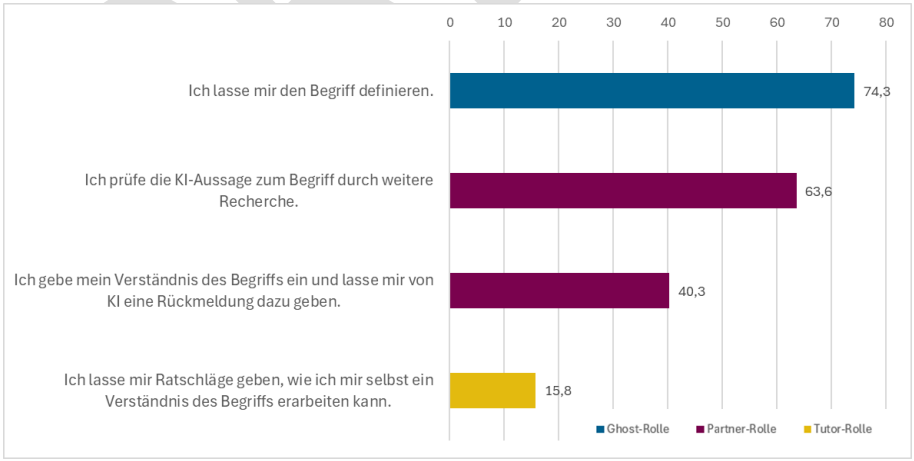
Abbildung 8: Überschneidungen zwischen KI-Rollen bei der Forschungslektüre



in % der Personen, die KI zur Forschungslektüre nutzen; n= 1.139
blau = Ghost; beere = Partner; gelb = Tutor

Der Blick auf die Überschneidung zwischen den verschiedenen Rollen, in denen KI zur Forschungslektüre genutzt wird, zeigt, dass Studierende mit 40,3 % am häufigsten die reine Ghost-Rolle nutzen, bei der die Lektüreleistung vollständig an KI übertragen wird und keine eigene Auseinandersetzung mit den Forschungstexten mehr stattfindet. Am zweithäufigsten ist mit 26,8 % die reine Partner-Rolle vertreten, und mit 23,3 % eine Überschneidung von Ghost- und Partner-Nutzung. Die Kombination von Ghost- und Partner-Rolle widerspricht sich zwar in Bezug auf einen konkreten Text – der entweder nicht gelesen wird (Ghost) oder aber zunächst gelesen wird, bevor man dazu in einen Austausch mit KI tritt (Partner) – ist aber in Bezug auf mehrere Texte denkbar. Studierende differenzieren also möglicherweise bei unterschiedlichen Texten (ggf. je nach Leseziel) bewusst, auf welche Weise sie diese lesen und wie intensiv sie hierfür KI einsetzen. Alle weiteren Rollenkombinationen sowie die ausschließliche Tutor-Rolle kommen mit Nutzungswerten von 3,2 % absteigend kaum vor.

Abbildung 9: KI-Nutzung zum Begriffsverständnis



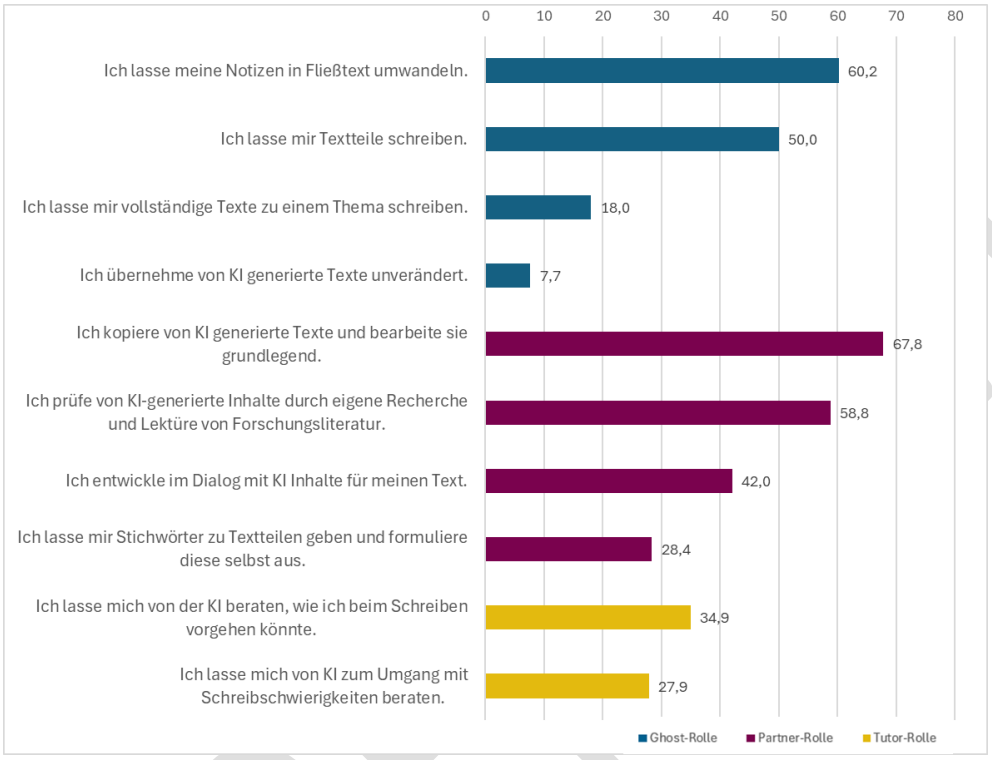
in % der Personen, die KI zum Begriffsverständnis nutzen; n = 2.273

Zum Begriffsverständnis gibt mit 74,3 % die Mehrheit der Studierenden, die KI für diese Teiltätigkeit einsetzen, an, sich Begriffe definieren zu lassen (Ghost-Rolle). 400 Studierende (9,9 % der Gesamt-

PREPRINT

menge) nutzen ausschließlich diese Rolle. Die in zwei Items abgefragte Partner-Rolle rangiert an zweiter Stelle: 63,6 % wählen aus, KI-Outputs zu Begriffen durch weitere Recherche zu prüfen, während 40,3 % anwählen, sich von der KI eine Rückmeldung zum eingegebenen eigenen Begriffsverständnis geben zu lassen. Die Tutor-Rolle wird auch hier kaum ausgewählt, wenn nur 15,8 % angeben, sich Ratschläge geben zu lassen, wie sie sich selbst ein Begriffsverständnis erarbeiten können. Studierende, die KI beim Verstehen einzelner Begriffe/Konzepte in der Ghost-Rolle verwenden, nutzen sie signifikant seltener in der Partner- oder Tutor-Rolle.

Abbildung 10: KI-Nutzung zum Schreiben von Texten/Textteilen

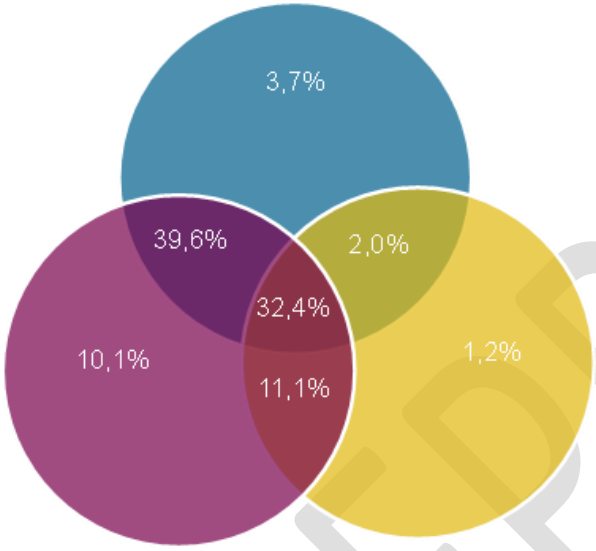


in % der Personen, die KI beim Schreiben von Texten/Textteilen nutzen; n = 1.199

Zum Schreiben von Texten wurden die meisten Nutzungsmöglichkeiten zur Wahl gestellt, da für diese Teiltätigkeit aus den Freitextbeschreibungen der Befragung 2023 am stärksten ausdifferenzierte Varianten zur Konkretisierung der KI-Rollen hervor gingen. Insgesamt werden der Partner-Rolle zugeordnete Nutzungsweisen am häufigsten ausgewählt, dicht gefolgt von KI-Nutzung in der Ghost-Rolle, wobei den verschiedenen Tätigkeiten in den beiden Rollen mit sehr unterschiedlicher Häufigkeit zugestimmt wurde. In der Partner-Rolle am häufigsten ausgewählt werden allerdings zwei Nutzungsweisen, die durch das Textgenerieren Überschneidungen mit der Ghost-Nutzung aufweisen, aber aufgrund der ausführlichen eigenständigen Weiterarbeit der Partner-Rolle zugeordnet sind: 67,6 % wählen das Kopieren KI-generierter Texte und deren grundlegende Bearbeitung aus, 58,8 % das Überprüfen KI-generierter Inhalte durch eigene Recherche und Forschungslektüre. Im Dialog mit KI als Partner Inhalte für den Text zu entwickeln geben 42 % an. Weitere 28,4 % geben an, sich Stichwörter zu Textteilen geben zu lassen und diese eigenständig auszuformulieren – ebenfalls eine Nutzungsweise mit Überschneidungen zur Ghost-Nutzung. 18 % der KI-Nutzenden wählen die eindeutig der Ghost-Rolle zuzuordnende Option aus, sich vollständige Texte zu KI schreiben zu lassen. Das entspricht 5 % der Gesamtmenge der Befragten, sodass dieser Wert im Vergleich zu den Ergebnissen 2023, wo 6,5 % dieser Aussage zustimmten, relativ konstant geblieben ist. Weitere 50 % der KI-Nutzenden (entsprechend 15 %

der Gesamtmenge) geben an, sich bei einer KI-Nutzung in der Ghost-Rolle Textteile generieren zu lassen, und 60,2 % der KI-Nutzenden (entsprechend 18 % der Gesamtmenge) lassen eigene Notizen in Fließtext umwandeln, was ebenfalls der Ghost-Rolle zugeordnet ist. Ausschließlich in der Ghost-Rolle nutzen insgesamt nur 1,1 % der Gesamtmenge der Befragten KI beim Schreiben. Die Tutor-Rolle dagegen wird im Vergleich zu den anderen beiden KI-Rollen kaum gewählt: Nur 34,0 % derjenigen, die KI zum Schreiben einsetzen, KI-Nutzenden lassen sich von KI beraten, wie sie beim Schreiben vorgehen könnten, und nur 27,9 % suchen dort Beratung speziell zum Umgang mit Schreibschwierigkeiten. Im Unterschied zu den anderen Teiltätigkeiten des Schreibprozesses, wo die Partner- und die Tutor-Rolle jeweils seltener genutzt wurden, wenn eine Nutzung in der Ghost-Rolle vorlag, liegen beim Schreiben stärkere Überschneidungen zwischen den drei Rollen vor, sodass hierauf ein besonderer Fokus gesetzt wird.

Abbildung 11: Überschneidungen zwischen KI-Rollen beim Schreiben

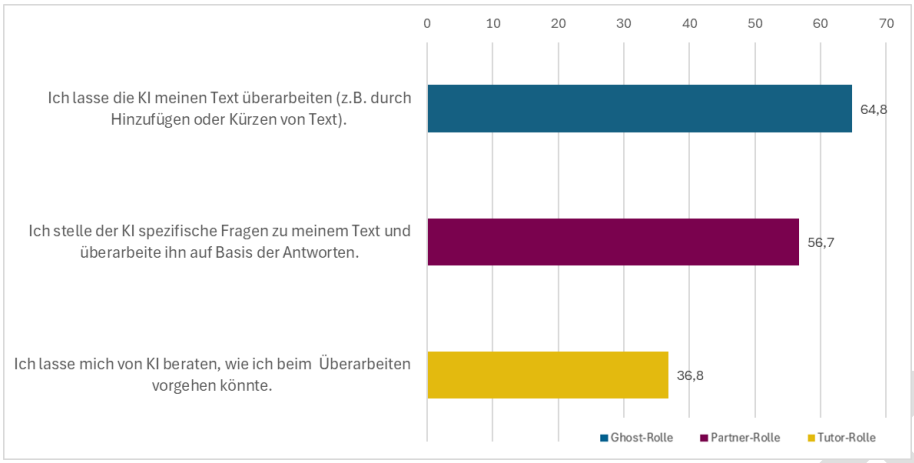


in % der Personen, die KI beim Schreiben von Texten/Textteilen nutzen; n= 1.199
blau = Ghost; beere = Partner; gelb = Tutor

Zur KI-Nutzung beim Schreiben geben Studierende überwiegend (32,4 %) an, dass sie KI in allen drei Rollen als Ghost, Tutor und Partner einsetzen. Nur ein geringer Teil von 3,7 % nutzt ausschließlich die Ghost-Rolle; meist wird diese von anderen Rollen flankiert (2,0 % nutzen Ghost und Partner, 39,6 % Ghost und Tutor). Somit geben die Studierenden beim Schreiben zwar durchaus häufig an, KI in der Ghost-Rolle zu nutzen, begleiten diese jedoch mit anderen Rollen, sodass sie insgesamt stärkere Eigenleistung einbringen als bei einer alleinigen Ghost-Nutzung. Im Vergleich zur geringen Nutzung der reinen Ghost- oder Partner-Rolle fällt eine höhere Nutzung ausschließlich der Tutor-Rolle (10,1 %) auf, bei der Studierende die Textproduktion vollständig selbst übernehmen. Damit übertragen Studierende die Teiltätigkeit des Schreibens insgesamt weniger ausschließlich an KI als andere Teiltätigkeiten des Schreibprozesses und achten darauf, hier selbst aktiv zu sein. Diese Beobachtung spiegelt sich in Freitextfrage 3 wider, wo Befragte angeben, dass sie gezielt das Generieren von Text vermeiden, um ihrer Verantwortung für eigene Texte nachzukommen (siehe S. 49).

PREPRINT

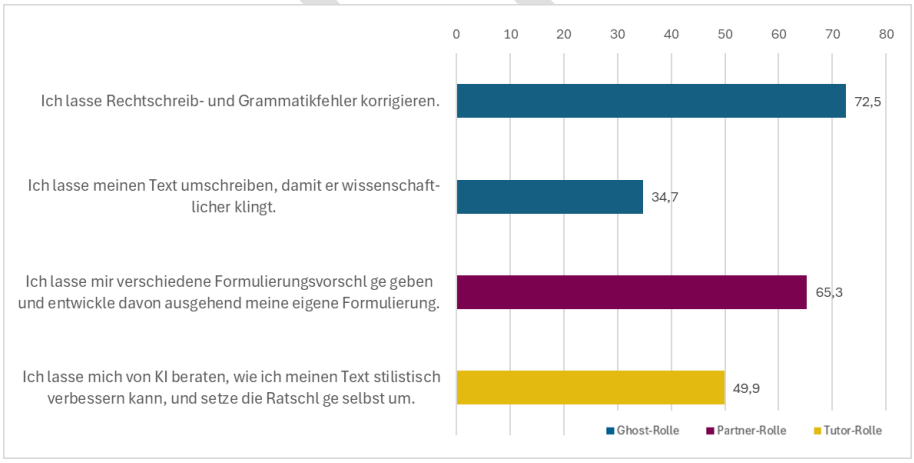
Abbildung 12: KI-Nutzung zur inhaltlichen Überarbeitung von Texten



in % der Personen, die KI beim inhaltlichen Überarbeiten von Texten nutzen; n = 1.320

Beim inhaltlichen Überarbeiten überwiegt die Ghost-Rolle von KI leicht: 64,8 % der Studierenden, die KI hierzu nutzen, wählen aus, sich ihre Texte von KI überarbeiten zu lassen, etwa durch das Hinzufügen oder Kürzen von Text. 339 Befragte (8,4 % der Gesamtmenge) setzen KI ausschließlich hierzu ein. Am zweithäufigsten wird KI in der Partner-Rolle genutzt, mit 56,7 %, die angeben, KI spezifische Fragen zum eigenen Text zu stellen und ihn auf Basis der Antworten zu überarbeiten. Wie bereits bei der Themenfindung erscheint auch hier das in den Freitexten beschriebene Austauschbedürfnis hoch zu sein (siehe S. 44). An dritter Stelle folgt die Tutor-Rolle: 36,8 % wählen die Antwort aus, sich von KI beraten zu lassen, wie sie beim Überarbeiten vorgehen könnten. Studierende, die KI beim inhaltlichen Überarbeiten von Texten in der Ghost-Rolle nutzen, setzen sie signifikant seltener in der Partner- oder Tutor-Rolle ein.

Abbildung 13: KI-Nutzung zur sprachlich-stilistischen Korrektur von Texten

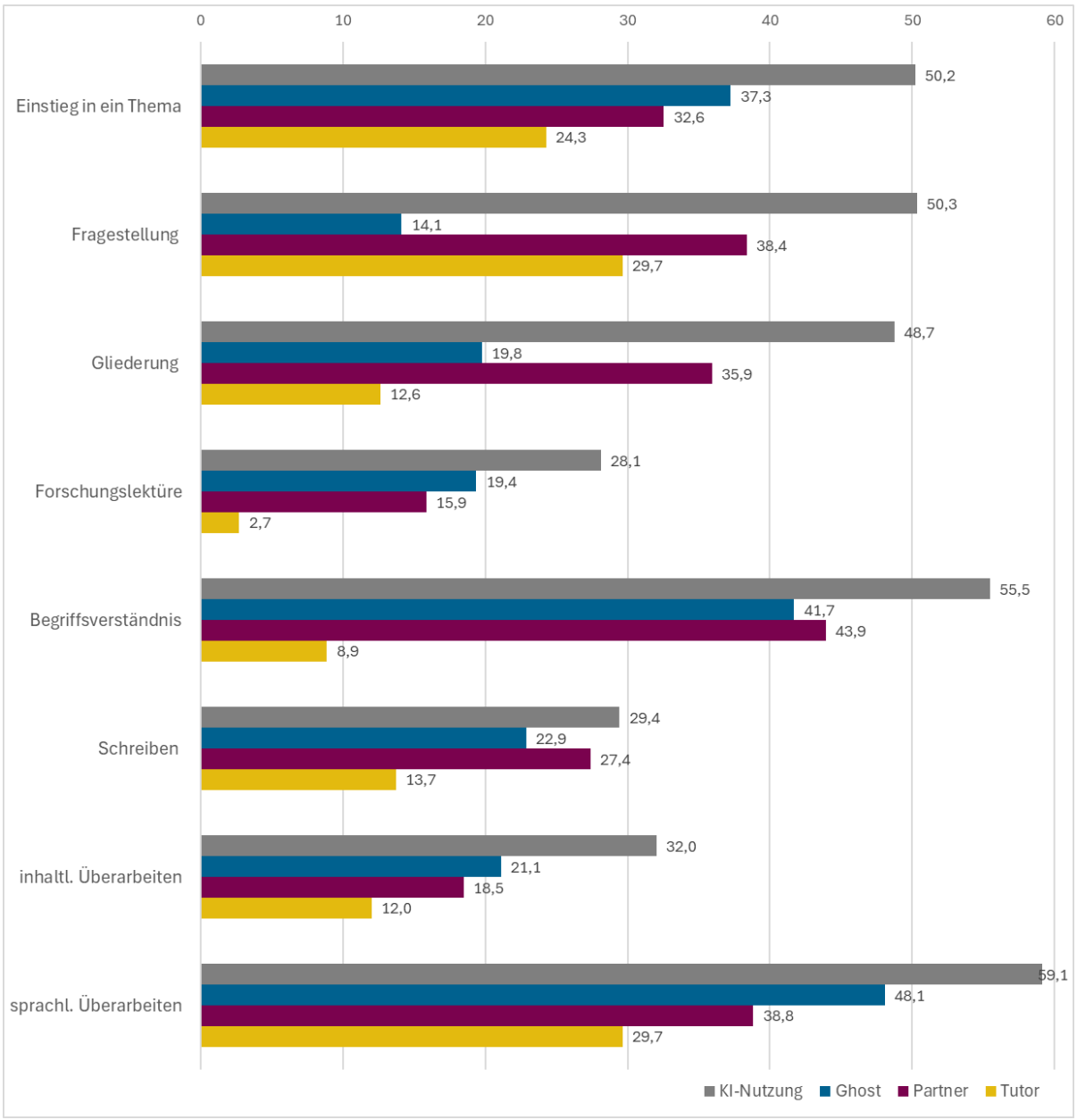


in % der Personen, die KI bei der sprachlichen und stilistischen Korrektur nutzen; n = 2.409

Bei der sprachlichen und stilistischen Korrektur wird KI am häufigsten in der Ghost-Rolle genutzt, mit 72,5 % Zustimmung, sich Rechtschreib- und Grammatikfehler korrigieren zu lassen. Die zweite der Ghost-Rolle zugewiesene Nutzungsweise, den eigenen Text umschreiben zu lassen, damit er wissenschaftlicher klingt, wählen mit 34,7 % deutlich weniger Befragte aus, jedoch nutzen 396 Befragte (9,8 % der Gesamtmenge) ausschließlich diese Rolle. Beliebt ist mit 65,3 % Zustimmung auch, sich verschiedene Formulierungsvorschläge ausgeben zu lassen und davon ausgehend die eigene Formulierung zu entwickeln. Diese ist der Partner-Rolle zugeordnet, da die KI zwar Text generiert, aber dieser nur als

Impuls zur eigenen Weiterarbeit dient. Mit einer Zustimmung von 49,9 % zur Nutzungsweise, sich von KI beraten zu lassen, wie der eigene Text stilistisch verbessert werden kann, und die Ratschläge selbst umzusetzen, ist auch die Tutor-Rolle vergleichsweise häufig. Studierende, die KI bei der sprachlichen und stilistischen Korrektur in der Ghost-Rolle einsetzen, nutzten sie signifikant seltener in der Partner- oder Tutor-Rolle. Die intensive Nutzung von KI zur sprachlichen Überarbeitung lässt sich mit Ergebnissen aus der Freitextfrage zur Gewährleistung der eigenen Verantwortung für einen Text erklären, da Studierende insbesondere den Inhalt ihrer Texte selbst verantworten wollen, Unterstützung durch KI im sprachlichen Bereich aber als unproblematisch bewerten (siehe S. 49-50).

Abbildung 14: Verteilung der KI-Rollen über alle Teiltätigkeiten des Schreibprozesses hinweg

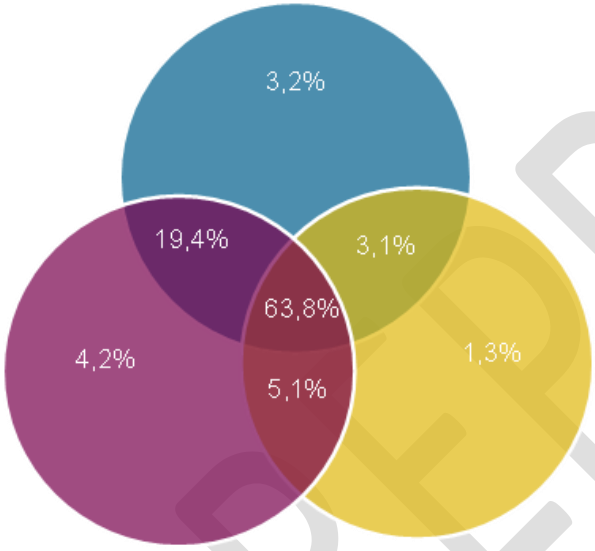


in % aller Befragten, n = 4.048

Abbildung 14 zeigt die Ausprägung der drei KI-Rollen über alle Teiltätigkeiten des Schreibprozesses hinweg bezogen auf die Gesamtmenge der Befragten (n = 4.048). Sichtbar wird bei dieser Überblicksdarstellung, dass innerhalb aller Teiltätigkeiten des Schreibprozesses alle drei KI-Rollen in jeweils un-

terschiedlicher Gewichtung vertreten sind, worauf bereits Freitextanalysen zur Befragung 2023 hinwiesen (Hoffmann i. Dr.).[11] Die Ghost- und die Partner-Rolle kommen insgesamt häufiger vor als die Tutor-Rolle, die mit Ausnahme der Entwicklung einer Fragestellung bei allen Teiltätigkeiten am seltensten genutzt wird. Während die Ghost-Rolle von den Studierenden beim Einstieg in ein Thema, beim Lesen sowie beim inhaltlichen und sprachlichen Überarbeiten am häufigsten genutzt wird, wird bei der Fragestellung, der Gliederung, der Begriffsdefinition und dem Schreiben die Partner-Rolle am häufigsten angegeben. Dabei erreicht die Ghost-Rolle die höchsten Werte beim sprachlichen Überarbeiten (48,1 %) sowie bei den beiden als inhaltliche Information zusammenfassbaren Teiltätigkeiten Begriffsverständnis (41,7 %) und Einstieg in ein Thema (37,3 %). In anderen Phasen des Schreibprozesses, wie z. B. zu Beginn zum Festlegen des Fokus‘ der Arbeit durch die Entwicklung einer Fragestellung (38,4 %) oder dem Erstellen einer Gliederung (35,9 %), wird die KI eher als Partnerin genutzt und somit Outputs nicht einfach übernommen, sondern hinterfragt und eigene Gedanken eingebracht. Die höchsten Werte der Tutor-Rolle liegen mit jeweils 29,7 % beim sprachlich-stilistischen Überarbeiten und beim Entwickeln einer Fragestellung vor.

Abbildung 15: Überschneidungen zwischen den KI-Rollen über den Schreibprozess hinweg



in % der Personen, die KI nutzen; n= 3486
blau = Ghost; beere = Partner; gelb = Tutor

Über alle Schreibphasen hinweg nutzen mit 63,8 % die meisten Studierenden insgesamt alle drei KI-Rollen. Die mit weitem Abstand zweithäufigste Rollenkombination ist eine Nutzung von Ghost- und Partner-Rolle durch 19,4 %. Alle weiteren Rollenkombinationen sowie die ausschließliche Nutzung von KI nur in einer der Rollen sind mit Werten ab 5,1 % absteigend kaum vertreten. Lediglich 3,2 % der KI-Nutzenden verwenden ausschließlich die Ghost-Rolle.

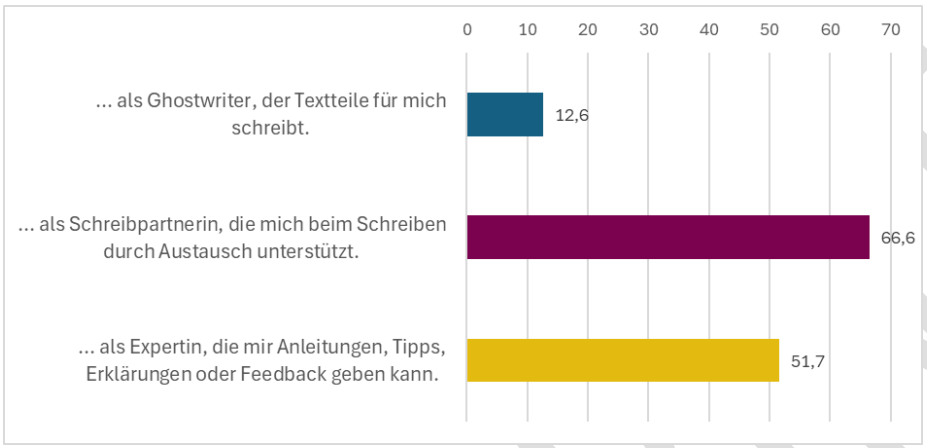
[11] In den Freitextanalysen zur Befragung 2023 (Hoffmann, i. Dr.) wurde in der Einstiegphase bei der Nutzung zu Inspiration und Information die Partner-Rolle am häufigsten beschrieben, nachrangig die Tutor-Rolle. Bei der sprachlichen Überarbeitung durch KI wurden die Partner- bis Tutor-Rolle beschrieben, seltener auch die Ghost-Rolle. Die Ghost- bis Partner-Rolle zeigte sich dagegen häufiger bei Darstellungen des KI-Einsatzes für Forschungslektüre.

PREPRINT

IV. Einschätzungen zu KI und zur eigenen KI-Nutzung

Während die zugrundeliegenden KI-Rollen den Befragten bei den konkreten Nutzungsweisen nicht kommuniziert wurden, enthielt der Fragebogenteil zu den Haltungen auch die Frage, wie sie selbst die Rolle von KI bei ihrer Nutzung für den akademischen Schreibprozess einschätzen. Da das Modell im Kontext des Fragebogens nicht erläutert wurde, wurden hier Bezeichnungen gewählt, welche die Rollen für die Studierenden auch ohne Kenntnis des GPT-Modells greifbar machen. Die Ghost-Rolle wurde als „Ghostwriter“ bezeichnet, der Partner als „Schreibpartnerin“ und der Tutor als „Expertin“.

Abbildung 16: Selbsteinschätzung der genutzten KI-Rolle

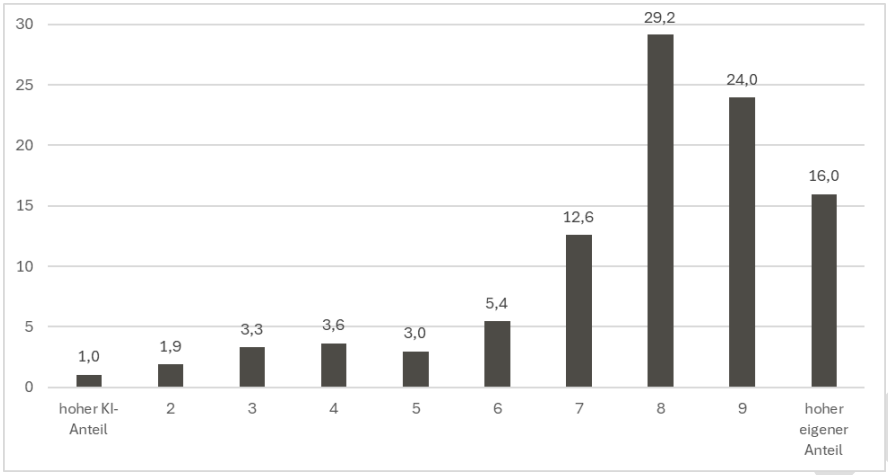


in %, Mehrfachnennungen möglich

Die – mit hoher Wahrscheinlichkeit durch soziale Erwünschtheit verzerrten – Selbsteinschätzungen zur pauschalen Rolle von KI zeigen ein deutlich anderes Bild als der Blick auf konkrete Nutzungsweisen in Teilaktivitäten des Schreibprozesses. Dabei wird mit der Bezeichnung „Ghostwriter“ allerdings auch eine im akademischen Kontext klar negativ bewertete KI-Funktion beschrieben, die ausschließlich auf das Generieren von Text abzielt und damit von der breiter gefassten Ghost-Rolle abweicht, die dem Frageblock zu Teiltätigkeiten zugrunde liegt. Die meisten Befragten (66,6 %) stufen KI als Schreibpartnerin ein, die sie beim Schreiben durch Austausch unterstützt, und liegen damit recht nah am Ergebnis aus den konkreten Nutzungsweisen. Etwa die Hälfte (51,7 %) gibt allerdings an, KI als Expertin einzuschätzen, die ihnen Anleitungen, Tipps, Erklärungen oder Feedback geben kann, was dem Ergebnis aus den konkreten Nutzungsweisen, wo die Tutor-Rolle sehr gering angewählt wurde, widerspricht. Lediglich 12,6 % schätzen KI als Ghostwriter ein, der Textteile für sie schreibt, was dem obigen Ergebnis zur verbreiteten Ghost-Nutzung entgegensteht, aber in etwa dem Anteil der Studierenden bezogen auf die Gesamtmenge entspricht, der bei der Frage zu Teiltätigkeiten im Schreiben angibt, sich Textteile schreiben zu lassen (14,8 %). Dabei liegen signifikant positive Korrelationen vor zwischen der Zustimmung zur Aussage, KI als Ghostwriter zu nutzen, und der Auswahl von Teiltätigkeiten im Schreiben, die der Ghost-Rolle zugeordnet sind (siehe Abbildung 10).

PREPRINT

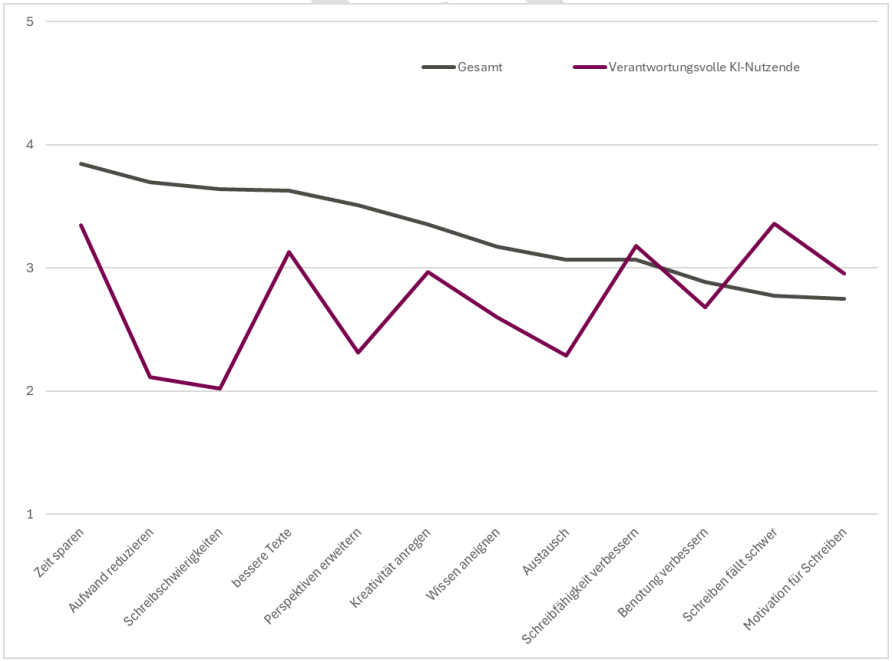
Abbildung 17: Einschätzung der Rollenverteilung beim Schreiben zwischen KI und Mensch



in %, n = 3.569; M = 7,74; SD = 2,0

Studierende, die KI einsetzen, wurden befragt, wie sie beim Schreiben mit KI jeweils den eigenen Anteil und denjenigen der KI einschätzen. Die meisten Studierenden ordnen den eigenen Anteil deutlich höher ein als den der KI. 16 % wählen den Höchstwert des Eigenanteils von 10 aus. Die stärkste Zustimmung erhalten die Werte 8 (29,2 %) und 9 (24 %) mit eher hohem Eigen- und nur geringem KI-Anteil. Zusammengenommen wählen 87,2 % der KI-Nutzenden Werte oberhalb der Mitte von sechs bis 10 aus, Werte unterhalb der Mitte von eins bis vier, bei denen der KI ein höherer Anteil zukommt als den Schreibenden selbst, dagegen nur 9,8 %. Der Mittelwert liegt bei 7,74 bei einer Standardabweichung von 2,0. Eine Überprüfung der Korrelationen mit der Nutzung von KI in der Ghost-Rolle in der Teiltätigkeit des Schreibens (siehe Abbildung 10) ergibt einen negativen Zusammenhang. Je seltener Studierende KI in der Ghost-Rolle nutzen, desto höher schätzen sie den eigenen Anteil ein.

Abbildung 18: Gründe für die KI-Nutzung



Mittelwerte; Anmerkungen: 1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu

Auf die Frage an KI-Nutzende nach ihren Gründen für den KI-Einsatz stimmen die meisten dem Nutzungsgrund zu, KI-Schreibtools zu verwenden, um Zeit zu sparen (M = 3,8) oder den Aufwand für das

PRINT

Schreiben zu reduzieren (M = 3,7). Dem entsprechen Angaben in verschiedenen Freitexten, in denen Studierende Zeitersparnis als häufigste Auswirkung der KI-Nutzung beschreiben (siehe S. 38). Während der Umgang mit Schreibschwierigkeiten (M = 3,6) an dritter Stelle folgt, rangieren weitere Antwortoptionen mit Bezug auf Schreibfähigkeit und -Motivation im hinteren Bereich, wobei auch hier immer noch eine mittlere Zustimmung vorliegt: Am seltensten wird die KI genutzt, um sich zum Schreiben zu motivieren (M = 2,8) oder weil das Schreiben schwerfällt (M = 2,8), und die Nutzung zur Verbesserung der Schreibfähigkeit (M = 3,1) steht an viertletzter Stelle. Auch die Freitexte verweisen darauf, dass Studierende durch KI vielfach Entlastung und die Überwindung von Schreibblockaden erleben (siehe Tabelle 7). Zwischen diesen beiden Polen liegt die Zustimmung zur Erweiterung von Perspektiven (M = 3,5), Kreativität (M = 3,4) oder Wissen (M = 3,2). Laut Freitexten nehmen Studierende entsprechend durch die KI-Nutzung eine Erweiterung und Vertiefung ihres Wissens wahr, wobei sie teilweise auch beobachten, sich an mithilfe von KI angeeignetes Wissen kurzfristiger erinnern zu können (siehe S. 44). Zusammenfassend liegen Nutzungsgründe hauptsächlich im pragmatischen Grund der Ersparnis von Zeit und Aufwand sowie dem Umgang mit aktuell akuten Schreibschwierigkeiten, gefolgt vom Wunsch nach inhaltlicher Anregung, etwas weniger zur generellen Schreibmotivation.[12] Im Vergleich zur Erhebung 2023 zeigen sich die Nutzungsgründe dabei stabil: Als Hauptgrund wurde bereits vor zwei Jahren neben Zeitersparnis und Reduktion von Arbeitsaufwand das Erschließen neuer Inhalte angegeben, wogegen auch damals die Angabe, dass Schreiben schwer falle, nur mittlere Zustimmungswerte als Grund für die KI-Nutzung erhielt (Hoffmann et al., 2024, S. 244).

Weiter sind die Mittelwerte der Studierendengruppe abgetragen, die KI verantwortungsvoll nutzt. Darunter werden Studierende gefasst, die KI in keiner Schreibphase in der Ghost-Rolle nutzen, sondern ausschließlich als Partner oder Tutor. Diese Studierenden machen 20 % der KI-Nutzenden aus und unterscheiden sich deutlich von der Gesamtgruppe der KI-Nutzenden, indem sie den meisten Nutzungsgründen in geringerem Ausmaß zustimmen. Am deutlichsten ist diese Differenz bei den beiden Gründen der Aufwandsreduktion und der Überwindung von Schreibschwierigkeiten zu beobachten. Zudem fällt sie ins Auge bei der Perspektiverweiterung und dem Austausch. Dabei stimmt die Gruppe der verantwortungsvoll KI-Nutzenden dem Grund, dass akademisches Schreiben schwerfällt, deutlich stärker zu als die Gesamtgruppe der Nutzenden. Bei den Gründen, Schreibfähigkeit und Benotung zu verbessern, stimmen beide Gruppen tendenziell überein.

Im Folgenden wird eine Faktorenanalyse für die verschiedenen Nutzungsgründe durchgeführt, um zu prüfen, ob mehrere erhobene Variablen auf gemeinsame zugrunde liegende Dimensionen (Faktoren) zurückgeführt werden können und welche latenten Konstrukte diese abbilden.

[12] Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Marczuk et al. (2025, S. 6), bei denen Zeiteinsparen die zweithöchsten Zustimmungswerte erhält (58 %), und die Erweiterung von Perspektiven (53 %), Wissen (45 %) und Kreativität (31 %) ebenfalls darauf folgen, während das Verbessern von Studienleistungen (35 %) und Noten (30 %) etwas weniger Zustimmung erfährt. Die höchste Zustimmung (62 %) erhält dort das Unterstützen bei schwierigen Aufgaben, das in der vorliegenden Erhebung nicht abgefragt wurde.

PREPRINT

Tabelle 5: Zuordnung der Variablen zu Gründen für die KI-Nutzung auf Faktoren

	Faktor		
	1	2	3
... um bessere Texte zu erstellen.	+		
... weil mir akademisches Schreiben schwerfällt.	+		
... um meine Schreibfähigkeit zu verbessern.	+	+	
... um die Benotung meiner Texte zu verbessern.	+		+
... um Schreibschwierigkeiten zu überwinden.	+	+	
... um meine Perspektiven zu erweitern.		+	
... um meine Kreativität anzuregen.		+	
... um mir Wissen anzueignen.		+	+
... um ein Gegenüber zum Austausch über mein Textprojekt zu haben.	+	+	
... um meinen Arbeitsaufwand zu reduzieren.			+
... um Zeit zu sparen.			+

innerhalb der Faktoren sortiert nach absteigendem Ladungsbetrag

Faktor 1 – Verbesserung: Die Variablen zu Faktor 1 umfassen Items zur Verbesserung von Schreibkompetenz und eigenen Texten (M = 3,2).

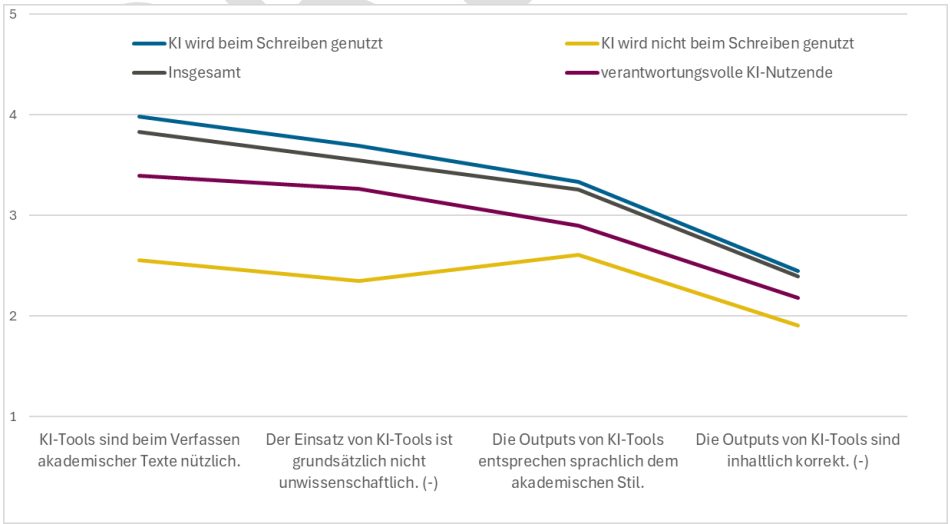
Faktor 2 – Erweiterung: Die Variablen zu Faktor 2 beschreiben Inhalte zur Erweiterung von Perspektiven, Wissen und Kreativität durch Austausch im Schreibprozess (M = 3,3).

Faktor 3 – Effizienz: Die Variablen zu Faktor 3 beinhalten das Einsparen von Zeit- und Arbeitsaufwand (M = 3,8).

Das Item „... um mich zum Schreiben zu motivieren“ lädt auf allen Faktoren gering, sodass es für eine Wiederholung der Faktorenanalyse ausgeschlossen, aufgrund seiner Relevanz aber weiterhin separat betrachtet wird.

Alle Studierenden (KI-Nutzende und Nicht-KI-Nutzende) wurden gebeten, vier Aussagen über die Fähigkeiten von KI im Kontext des akademischen Schreibens auf einer Skala von 1 („stimme überhaupt nicht zu“) bis 5 („stimme voll und ganz zu“) zu bewerten. Bei der Formulierung der Items wurde auf eine gleiche Verteilung positiver und negativer Aussagen geachtet. Außerdem wurden die Items in zufälliger Reihenfolge angezeigt. Für die Darstellung wurden die Items so umgepolt, dass alle in die gleiche Richtung weisen.

Abbildung 19: Einschätzungen zu Eigenschaften von KI-Tools



Mittelwerte; 1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu

Bei KI-Nutzenden erhält die Aussage, KI sei nützlich beim Verfassen akademischer Texte, die höchste Zustimmung (M = 4,0), und auch die Aussage, KI-Einsatz sei grundsätzlich nicht unwissenschaftlich,

PREPRINT

findet eher Zustimmung (M = 3,7). Die Aussage, KI-Outputs entsprächen sprachlich dem akademischen Stil, erhält nur noch eine Zustimmung knapp über dem mittleren Bereich (M = 3,3), während die Zustimmung zur inhaltlichen Korrektheit stark abfällt (M = 2,6). Das bereits in der Befragung 2023 deutlich gewordene Bewusstsein Studierender über inhaltliche Schwächen von KI gegenüber einer positiveren Bewertung ihrer sprachlichen Fähigkeiten (Hoffmann et al., 2023, S. 247) zeigt sich damit konstant, und schlägt sich auch in Antworten auf vier der Freitexte der aktuellen Befragung nieder, wo Studierende (KI-Nutzende ebenso wie Nicht-KI-Nutzende) jeweils die Notwendigkeit feststellen, KI-generierte Inhalte zu überprüfen (siehe S. 39).

Nicht-KI-Nutzende stehen KI über alle Aussagen hinweg mit geringeren Zustimmungswerten sehr viel kritischer gegenüber als KI-Nutzende. Dieser Zusammenhang ist für alle Items signifikant. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich bei der Einschätzung der inhaltlichen Zuverlässigkeit von KI die Nutzenden der negativen Bewertung der Nicht-Nutzenden stärker annähern, also auch bei den Nutzenden ein Bewusstsein hierüber vorliegt. Die Gruppe der verantwortungsvoll KI-Nutzenden, die KI nicht in der Ghost-Rolle einsetzen, liegt zwischen den Nutzenden und den Nicht-Nutzenden. Diese Studierenden schätzen KI also kritischer ein als die Nutzenden insgesamt, was die eingeschränktere und vorsichtigere KI-Nutzung erklärt, diese keine Inhalte für eigene Texte generieren zu lassen, sondern sie nur für Austausch und methodische Hinweise zu nutzen.

Die Reliabilitätsanalyse der vier Items zur „Einschätzung von KI-Tools als nützlich und geeignet für akademisches Schreiben“ zeigt einen mittleren Wert von 0,66 und kann somit als Skala für diese Thematik genutzt werden.

PREPRINT

Abbildung 20: Einstellungen zum KI-Einsatz für Schreibaufgaben im Studium



Mittelwerte; 1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu

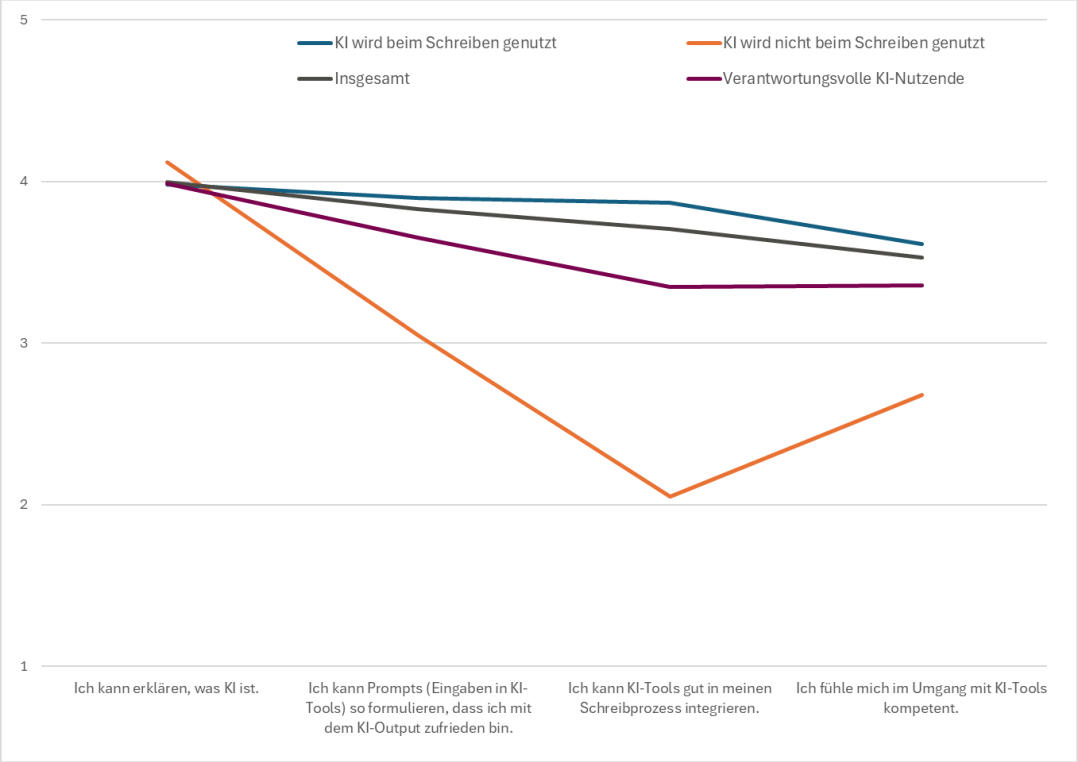
Alle Studierenden bewerteten auch Aussagen zu ihrem Einsatz von KI-Tools für das Schreiben im Studium. Diese wurden ebenfalls jeweils zur Hälfte positiv und negativ formuliert und in zufälliger Reihenfolge angezeigt. Für die Darstellung sind einige Items umgepolt, umformuliert und mit (-) gekennzeichnet, so dass alle Aussagen in die gleiche Richtung weisen. Die mit Abstand höchste Zustimmung (M = 3,7) erhält die Aussage, KI-Einsatz zum Verfassen akademischer Texte als fair zu empfinden. Die Freitexte relativieren diese Einschätzung allerdings leicht, da manche Nicht-KI-Nutzende darin durch ihre Ablehnung von KI Benachteiligungen in der Bewertung befürchten und dies als unfair einstufen (siehe Tabelle 11). Die beiden Aussagen, durch KI-Nutzung kritisches Denken nicht zu verlieren und damit positive Gefühle zu verbinden, finden deutlich geringere Zustimmung (jeweils M = 3,0). Die Sorge, durch KI-Nutzung die Fähigkeit zum kritischen Denken zu verlieren, wird unter den KI-Nutzenden in der Freitextfrage zu Auswirkungen auf den eigenen Umgang mit Wissen näher beschrieben und mit der Delegation eigener Denk- und Schreibprozesse in Zusammenhang gebracht (siehe S. 46). Nur mittlere Zustimmung erhält auch die Aussage, bei KI-Nutzung nicht das Gefühl zu haben, weniger geleistet zu haben (M = 2,9), was sich mit dem Ergebnis zur Frage nach dem Ausmaß der eigenen Leistung im Vergleich zu derjenigen der KI spiegelt, wo nur 16 % der KI-Nutzenden den Höchstwert bei der Eigenleistung angeben (siehe Abbildung 17). Ebenfalls nur mittlere Zustimmung liegt vor bei der Aussage, Keine ethischen Bedenken zu haben (M = 2,8), wobei die Freitexte Nicht-KI-Nutzender hierauf detailliert eingehen (siehe Tabelle 10). Am unteren Ende der Zustimmung schließlich rangieren die Aussagen,

keine Bedenken zu haben, KI in Prüfungskontexten einzusetzen (M = 2,6) und beim Chatten mit KI den Eindruck zu haben, sich mit einer Person auszutauschen (M = 2,3).

Auch hier zeigt sich wieder eine kritischere Einstellung der Nicht-Nutzenden gegenüber den Nutzenden von KI, wobei der Zusammenhang für alle Items signifikant ist. Die Einordnung der verantwortungsvoll KI-Nutzenden durchgängig unterhalb der Gesamtmenge der KI-Nutzenden ist ebenfalls zu beobachten.

Die Reliabilitätsanalyse der sieben Items weist einen Wert von 0,80 auf. Durch das Löschen des Items „Beim Chatten habe ich das Gefühl, dass mir eine Person antwortet.“, das auf den zusätzlichen Aspekt der Anthropomorphisierung von KI zielt, kann dieser auf 0,83 verbessert werden. Daher werden die verbliebenen sechs Items als Skala für „Einschätzung von KI-Nutzung als ethisch unbedenklich“ genutzt.

Abbildung 21:[13] Einschätzungen zu eigenen Fähigkeiten im Umgang mit KI



Mittelwerte; 1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu

Anschließend sollten die Studierenden ihre Fähigkeiten im Umgang mit KI einschätzen. Auch dafür wurden vier Aussagen in zufälliger Reihenfolge zur Bewertung auf einer Skala von 1 bis 5 vorgegeben.

Die Zustimmungswerte sind höher als in den beiden vorigen Blöcken (siehe Abbildung 19 und 20) und bestätigen Ergebnisse der Befragung von 2023, dass Studierende ihre Fähigkeiten zum Umgang mit KI eher hoch einschätzen (Hoffmann et al., 2024, S. 247). Der Mittelwert bei der Aussage, erklären zu können, was KI ist, liegt bei 4,0. Bei anderen Aussagen zur Einschätzung des Umgangs mit KI im Schreibprozess liegt der Mittelwert zwischen 3,5 und 3,9. Dabei zeigt sich interessanterweise, dass Befragte, die KI nicht zum Schreiben nutzen, angeben, besser erklären zu können, was KI ist, als KI-Nutzende. Verantwortungsvolle KI-Nutzende weisen bei dieser Frage denselben Wert auf wie Nutzende. Nicht-Nutzende scheinen den KI-Einsatz also nicht aufgrund fehlenden Wissens über KI zu vermeiden. Dies bestätigt sich in den Freitexten, in denen Nicht-KI-Nutzende neben mangelnden Fähigkeiten der KI die

[13] Die Werte für das zweite Item liegen tatsächlich jeweils genau zwischen denen für das erste und das dritte.

Befürchtung des Kompetenzabbaus sowie ethische und prüfungsrechtliche Bedenken als Gründe für die Nicht-Nutzung anführen (siehe Tabelle 10). Bei allen anderen Items weisen Nicht-Nutzende niedrigere Werte als Nutzende auf, über alle Items hinweg mit geringerer Streuung. Die Gruppe der verantwortungsvoll KI-Nutzenden stimmt allen weiteren Aussagen außer der ersten wie bei den vorangegangenen Frageblöcken leicht geringer zu als die Nutzenden. Die stärkste Abweichung der Zustimmungswerte der verschiedenen Gruppen liegt bei der Aussage vor, KI-Tools gut in den eigenen Schreibprozess integrieren zu können. Das ist insofern plausibel, als KI-Nutzende mehr Erfahrung mit und Spielraum für die intensive Integration von KI (inklusive des Kopierens und Einfügens von KI-Outputs in den eigenen Text) haben. Die Interaktionen verantwortungsvoller KI-Nutzender beschränken sich stärker auf Austausch, wogegen Nicht-KI-Nutzende die Integration von KI in den Schreibprozess nicht einüben.

Das auffällige Item, erklären zu können, was KI ist, führt bei der Reliabilitätsanalyse zu einem geringeren Wert. Wird es entfernt, weist die Skala „Fähigkeiten zum Umgang mit KI“ einen Wert von 0,8 auf.

PREPRINT

V. Einschätzungen zur Schreibkompetenz und zum Schreiben

Die Selbsteinschätzungen zur eigenen akademischen Schreibkompetenz und Haltungen zum Schreiben wurden mit insgesamt 15 Items abgefragt, jeweils auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“). Die Items gliedern sich in die Bereiche Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben (1. bis 5.),[14] Autorschaft als Identifikation mit dem eigenen Text (6. bis 8.),[15] Emotion beim Schreiben akademischer Texte (9.), Motivation zum Schreiben (10. bis 12.), Schreiberfahrung (13.) und sprachliche Fähigkeiten (14. bis 15.). Diese inhaltliche Zuordnung der Items wird durch Reliabilitätsanalysen größtenteils bestätigt. Nur die sprachliche Fähigkeit zeigt einen geringen Wert, verbessert sich aber durch die Zusammenfassung mit dem Item der Schreiberfahrung. Erklärbar ist dies dadurch, dass die Befragten eventuell die Frage nach Routine nicht auf den gesamten Schreibprozess bezogen haben, sondern eher auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten.

Schreibkompetenz wird in der Erhebung durch fünf Dimensionen beschrieben:

Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben (α = 0,813, M = 4,4)

- Ich kann mich dazu motivieren mit dem Schreiben anzufangen.
- Ich kann Probleme, die beim Schreiben auftauchen, überwinden.
- Ich kann mich auf das Schreiben konzentrieren.
- Ich kann mein Vorgehen beim Schreiben ändern, wenn ich merke, dass es nicht erfolgreich ist.
- Ich kann die von mir selbst gesetzten Kriterien für die Qualität meiner Texte erreichen.

Autorschaft als Identifikation mit dem eigenen Text (α = 0,706, M = 4,9)

- Ich habe das Gefühl, beim akademischen Schreiben einen eigenen Stil zu besitzen.
- Es ist mir wichtig, Texte in meinen eigenen Worten zu schreiben.
- Ich fühle mich für einen von mir verfassten akademischen Text verantwortlich.

Emotion beim Schreiben akademischer Texte (Einzelitem, M = 3,9)

- Eine schriftliche Prüfung (z.B. Hausarbeit, Essay, ...) setzt mich so unter Druck, dass ich nicht so gut schreibe, wie ich es eigentlich könnte.

Motivation zum Schreiben (α = 0,788, M = 4,3)

- Ich empfinde das Schreiben akademischer Texte als sinnhaft.
- Ich nutze Schreiben, um meine Gedanken zu ordnen und weiterzuentwickeln.
- Ich lerne durch das akademische Schreiben etwas.

Schriftsprachliche Fähigkeiten (α = 0,654, M = 4,4)

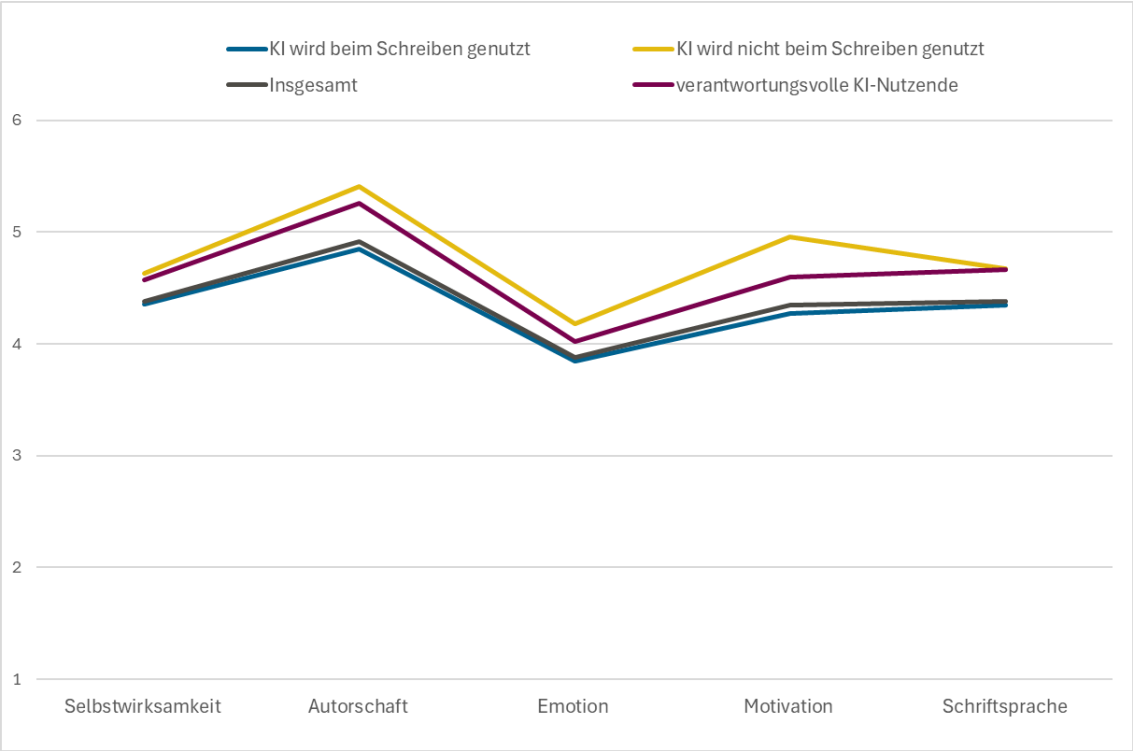
- Ich bin routiniert im Schreiben wissenschaftlicher Texte.
- Ich kann Rechtschreib- und Grammatikregeln anwenden.
- Ich kann wissenschaftlich formulieren.

[14] Diese Items wurden der Skala von Golombek et al. (2019) entnommen. Diese wurde bereits in der Befragung 2023 verkürzt auf 10 Items eingesetzt und nun nochmals zugunsten der Aufnahme weiterer Bereiche von Schreibkompetenz reduziert.

[15] Diese beiden Items wurden aus der Befragung 2023 übernommen.

PREPRINT

Abbildung 22: Einschätzungen zu Schreibkompetenz



Mittelwerte; 1 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu

Die Befragten ordnen in ihrer Gesamtmenge ihre Schreibfähigkeit und Haltungen zum Schreiben leicht überdurchschnittlich ein. Da eine solche eher positive Einschätzung eigener Schreibfähigkeiten auch in anderen Studierendenbefragungen begegnet (Hoffmann & Seipp, 2015), kann dennoch davon ausgegangen werden, dass eine Studierendengruppe mit durchschnittlicher Schreibfähigkeit erreicht wurde. Dabei stimmen die Befragten insbesondere zu, sich als Autor*innen mit ihren Texten zu identifizieren und sich für diese verantwortlich zu fühlen (M = 4,9). Die zweithöchste Zustimmung erfahren gleichermaßen die Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben und die schriftsprachlichen Fähigkeiten (jeweils M = 4,4), dicht gefolgt von Motivation als Empfinden des Schreibens als sinnhafte Tätigkeit mit Lerneffekten, die zur Weiterentwicklung von Gedanken dient (M = 4,3). Trotz dieser eher positiven Selbsteinschätzungen liegt auch die Zustimmung zur Aussage, dass schriftliche Prüfungen einen stark unter Druck setzen, oberhalb der Skalenmitte (M = 3,9).

Studierende, die keine KI beim Schreiben nutzen, schätzen ihre Schreibfähigkeiten und Haltungen zum Schreiben durchgängig positiver ein als Studierende, die KI hierfür einsetzen. Die größten Unterschiede liegen bei den Dimensionen Motivation (Differenz der Mittelwerte von 0,7) und Autorschaft (Differenz der Mittelwerte von 0,6). Die besondere Bedeutung beider Dimensionen wird auch in den Freitexten Nicht-KI-Nutzender deutlich, die vor allem die Wertschätzung des eigenen Schreibens als Grund für die Ablehnung von KI thematisieren (siehe Tabelle 10), wobei die Bewahrung der Autorschaft etwas seltener angegeben wird (siehe Tabelle 11). Während diese Haltungen in den Freitexten Nicht-KI-Nutzender zu den häufigsten Aussagen zählen, begegnen sie kaum in Freitexten KI-Nutzender. Dort benennen etwa nur einige Studierende als mögliche Folge der KI-Nutzung im Kontext sprachlicher Aspekte den Verlust der eigenen Stimme oder des eigenen Stils in ihrem Text (siehe S. xy), oder geben als eine Maßnahme zur Gewährleistung der Verantwortungsübernahme für eigene Texte an, zu überprüfen, ob KI-Outputs dem eigenen, als Ausdruck von Autorschaft verstandenen Schreibstil entsprechen (siehe S. 50). Die unterschiedlichen Selbsteinschätzungen der eigenen Schreibkompetenz und der Haltungen

zum Schreiben zwischen KI-Nutzenden und Nicht-KI-Nutzenden lassen sich als Hinweis darauf lesen, dass die Nutzung von KI bei Studierenden verbreiteter ist, die ihre Schreibkompetenzen geringer einschätzen und davon ausgehen, dies mit KI ausgleichen zu können. Darauf weist auch der geringe, aber signifikante negative Zusammenhang zwischen KI-Nutzung und Schreibkompetenz hin, der sich bei allen fünf Dimensionen zeigt (Werte von r = -0,07 bis r = -0,19 auf einem Niveau von 0,01).

Studierende, die KI verantwortungsvoll nutzen, d.h. die Ghost-Rolle vermeiden, schätzen ihre Schreibkompetenzen leicht negativer ein als die Nicht-KI-Nutzenden. Im Unterschied zu den Frageblöcken zu Einschätzungen zu KI und zur eigenen KI-Nutzung in Abschnitt IV, wo verantwortungsvoll KI-Nutzende ebenfalls durchgängig zwischen KI-Nutzenden und Nicht-KI-Nutzenden rangierten, aber jeweils näher an den Nutzenden, liegen sie bei den Einschätzungen zum Schreiben näher an den Nicht-Nutzenden.

Ein signifikanter Zusammenhang mit den Dimensionen der Schreibkompetenz zeigt sich bei der selbsteingeschätzten Studienleistung (von 1 = unterdurchschnittlich bis 5 = überdurchschnittlich): Studierende, die ihre Studienleistung höher einschätzen, schätzen auch ihre Schreibkompetenz höher ein. Dasselbe gilt für die Hochschulsemester – je länger Studierende an der Hochschule studieren, desto höher schätzen sie ihre Schreibkompetenz ein. Eine Ausnahme stellt hier die Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation dar, die keinen signifikanten Zusammenhang mit den Hochschulsemestern aufweist.

PREPRINT

VI. Einflüsse auf KI-Nutzung

Um festzustellen, welche Einflussvariablen sich darauf auswirken, ob und wie Studierende KI zum Schreiben nutzen, und der Hypothese zum Einfluss der Schreibkompetenz nachzugehen, wurden in einem ersten Schritt Korrelationen zwischen der generellen sowie der verantwortungsvollen KI-Nutzung im Schreibprozess und der Schreibkompetenz analysiert. Dabei zeigt sich erwartungskonform, dass Studierende, die ihre Schreibkompetenz höher einschätzen, auf allen Teildimensionen einen signifikanten Zusammenhang mit einer geringeren KI-Nutzung im Schreibprozess aufweisen. Vor allem Studierende, die sich für ihre akademischen Texte verantwortlich fühlen und sie in eigenen Worten verfassen möchten, nutzen KI grundsätzlich weniger (*r = -0,192***), insbesondere in der Ghost-Rolle. Dasselbe gilt in etwas geringerem Maße für Studierende, die Schreiben als sinnhafte Tätigkeit einschätzen, um eigene Gedanken weiterzuentwickeln und zu lernen (*r = -0,185***). Die verantwortungsvolle Nutzung von KI dagegen zeigt zu allen Dimensionen der Schreibkompetenz einen signifikanten positiven Zusammenhang, wenn auch in geringerem Ausmaß (*r = 0,054** bis r = 157***).

Weiter wurden Korrelationen zwischen KI-Nutzung und den erhobenen Einstellungen geprüft. Studierende, die KI als nützlich und qualitativ geeignet einschätzen (*r = 0,407***) und sie ethisch zulässig finden (*r = 0,410***), nutzen KI im Schreibprozess häufiger als Studierende, die das gegensätzlich einschätzen. Eine selbsteingeschätzte höhere Kompetenz im Umgang mit KI hängt ebenfalls mit einer häufigeren Nutzung von KI beim Schreiben zusammen (*r = 346***). Studierende, die KI häufiger einsetzen, bewerten diese und ihre Fähigkeit zum Umgang damit also insgesamt positiver.

Um Auswirkungen auf die Nutzung von KI für die verschiedenen Teiltätigkeiten eines Schreibprozesses sowie für die verantwortungsvolle KI-Nutzung zu prüfen, wurden folgende Variablen als Einflüsse in ein lineares Regressionsmodell eingeführt: Hochschultyp (HAW versus Universität); Fachcluster (Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften versus Naturwissenschaften); Hochschulsemester; Abschlussart (Bachelor ja/nein, Master ja/nein); selbsteingeschätzte Studienleistung; Nutzungsgründe; Einschätzungen zu KI; Einschätzungen zu Schreibkompetenz.

PREPRINT

Tabelle 6: Regressionsanalysen zur KI-Nutzung im Schreibprozess

Regressionanalysen									
	KI beim Einstieg genutzt?	KI bei der Frage-stellung genutzt?	KI bei der Gliederung genutzt?	KI zur Forschungs-lektüre genutzt?	KI für das Begriffs-verständnis genutzt?	KI zum Schreiben genutzt?	KI zum inhaltlichen Überarbeiten genutzt?	KI zum sprachlichen Überarbeiten genutzt?	KI verantwor-tungsvoll genutzt?
korrigiertes R^2	0,135	0,160	0,137	0,128	0,117	0,220	0,176	0,246	0,205
(Konstante)	-0,181	0,051	0,089	**-0,346** **	-0,010	***-0,221*** **	-0,176	***-0,407*** **	***1,009*** **
Hochschultyp (Universität? 0 = nein, 1 = ja)	-0,034	**-0,077** **	***-0,137*** **	**0,092** **	**0,069** **	**-0,040** **	-0,031	0,016	-0,015
Fachcluster Geisteswisenschaften	-0,026	**0,093** **	0,033	0,005	**-0,049** **	0,028	0,019	0,024	-0,008
Fachcluster Sozialwissenschaften	-0,003	***0,163*** **	**0,083** **	0,081 **	-0,008	0,026	0,020	0,010	-0,025
Fachcluster Naturwissenschaften	0,008	***-0,149*** **	**-0,083** **	0,007	0,025	0,032	-0,007	0,019	-0,032
Studienleistung	-0,018	0,019	0,003	0,016	-0,005	0,005	-0,016	**0,048** **	**-0,028** **
Hochschulsemester	0,000	-0,002	0,000	-0,001	**-0,007** **	0,000	-0,001	0,002	-0,001
Bachelor (B.A / B.Sc)	0,032	-0,007	-0,014	0,016	0,001	-0,017	-0,031	-0,004	0,005
Master (M.A / M.Sc / MBA)	0,049	0,004	-0,018	0,035	0,050	0,034	0,036	**0,081** **	**-0,060** **
Nutzungsgrund "Effizienz"	**0,064** **	**0,034** **	**0,040** **	**0,088** **	**0,029** **	**0,086** **	**0,046** **	**-0,030** **	**-0,031** **
Nutzungsgrund "Erweiterung"	**-0,031** **	0,015	0,017	0,003	0,014	**0,075** **	**0,091** **	***0,215*** **	***-0,138*** **
Nutzungsgrund "Verbesserung"	0,132	***0,105*** **	**0,073** **	0,048 **	***0,123*** **	-0,008	**0,027** **	**-0,061** **	**0,040** **
Einschätzung: KI nützlich fürs Schreiben	0,034	0,004	0,026	0,034	**0,062** **	**0,064** **	**0,055** **	**0,058** **	**-0,043** **
Einschätzung: KI-Nutzung ethisch unbedenklich	0,017	-0,012	-0,001	0,011	**-0,027** **	-0,012	-0,007	0,010	0,008
Fähigkeiten Umgang mit KI	**0,047** **	**0,036** **	**0,062** **	**0,040** **	0,030	**0,058** **	**0,059** **	**0,062** **	**-0,052** **
Schreibkompetenzdimension Selbstwirksamkeit	**-0,037** **	**-0,033** **	-0,013	**-0,034** **	-0,022	-0,012	-0,002	-0,001	0,001
Schreibkompetenzdimension Autorschaft	-0,005	-0,019	**-0,061** **	**-0,028** **	0,009	**-0,099** **	**-0,074** **	-0,022	**0,025** **
Schreibkompetenzdimension Emotion	0,009	0,009	-0,003	0,011	0,007	0,000	0,000	0,006	-0,002
Schreibkompetenzdimension Motivation	-0,005	**-0,031** **	-0,019	-0,007	-0,002	0,004	0,000	**0,020** **	-0,007
Schreibkompetenzdimension Schriftsprache	0,016	**0,035** **	**0,046** **	-	-0,022	0,023	0,010	0,004	0,002

PREPRINT

Die Modelle zu den Teiltätigkeiten erklären jeweils von 11,7 % bis 24,6 % der Gesamtvarianz, wobei die Modelle zum Schreiben und zum inhaltlichen und sprachlichen Überarbeiten mit der höchsten Erklärung der Gesamtvarianz die stärksten sind. Das Modell zur verantwortungsvollen KI-Nutzung erklärt 20,5 %. Die Einflüsse einzelner Variablen sind durchweg zwar eher gering, aber dennoch aufgrund ihrer Unterschiede aussagekräftig.

Aufgrund ihrer besonderen Bedeutung für die Frage, ob Studierende im Schreibprozess mit KI-Unterstützung eigenverantwortlich vorgehen, werden im Folgenden Einflüsse auf die beiden Teiltätigkeiten der Forschungslektüre und des Schreibens im Detail betrachtet. Weiter wird im Einzelnen auf Einflüsse auf eine verantwortungsvolle KI-Nutzung eingegangen, bevor der Blick auf die Auswirkung der verschiedenen Einflussfaktoren über die Teiltätigkeiten hinweg gerichtet wird.

Für den KI-Einsatz zur Forschungslektüre sind folgende Einflüsse festzustellen: Universitäts-Studierende nutzen KI hierfür häufiger als Studierende an HAWs. Zudem verwenden Studierende der Sozialwissenschaften KI häufiger zur Literaturauswertung als Studierende aus den Geisteswissenschaften und den MINT-Fächern.[16] Von den Nutzungsgründen haben zwei Auswirkungen auf die KI-Nutzung für die Forschungslektüre: Nutzen Studierende KI aus Effizienzgründen und zur Verbesserung von Schreibkompetenz und Texten, setzen sie sie ebenfalls verstärkt zur Forschungslektüre ein, wogegen der Nutzungsgrund der Erweiterung von Perspektiven/Wissen/Kreativität keinen Einfluss zeigt. Weiter hängen wahrgenommene bessere Fähigkeiten im Umgang mit KI mit einem stärkeren Einsatz zur Forschungslektüre zusammen. Von den fünf Schreibdimensionen sind nur bei zwei geringe Zusammenhänge mit dem KI-Einsatz zur Forschungslektüre festzustellen: Studierende mit höher Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben und einem stärker ausgeprägten Autorschaftsverständnis nutzen KI leicht seltener für die Lektürearbeit.

Beim Schreiben ist nur ein geringer Einfluss des Hochschultyps zu beobachten: Universitäts-Studierende nutzen KI hierfür etwas seltener als HAW-Studierende. Bei den Fachclustern liegen keine Unterschiede vor. Zusammenhänge sind zudem bei zwei Nutzungsgründen festzustellen: Die Gründe der Effizienzsteigerung und der Erweiterung von Perspektiven/Wissen/Kreativität führen zu stärkerem KI-Einsatz. Bei den Einstellungen zeigt sich, dass Studierende, die KI als nützlich und geeignet für akademisches Schreiben ansehen, diese verstärkt zum Schreiben nutzen. Studierende, welche die eigenen Fähigkeiten zum Umgang mit KI positiv einschätzen, nutzen diese ebenfalls verstärkt zum Schreiben. Von den Schreibkompetenzdimensionen zeigt sich alleine bei der Identifikation als Autor*in ein Einfluss, der allerdings im Vergleich zu den anderen Einflussfaktoren auf die KI-Nutzung beim Schreiben die stärksten Effekte aufweist: Je stärker Studierende sich für ihre Texte verantwortlich fühlen, desto seltener nutzen sie KI zum Schreiben.

Zur verantwortungsvollen KI-Nutzung zeigt die Analyse, dass Studierende, die ihre eigene Studienleistung im Vergleich mit Kommiliton*innen als besser einschätzen, KI weniger verantwortungsvoll einsetzen. Ebenso nutzen Studierende im Master KI seltener verantwortungsvoll als Studierende, die keinen Master anstreben. Effizienter zu arbeiten und Perspektiven zu erweitern als Nutzungsgründe wirken sich ebenfalls negativ auf die verantwortungsvolle Nutzung von KI aus, während der Wunsch, die Schreibkompetenz und Texte zu verbessern, mit einer etwas verantwortungsvolleren KI-Nutzung zusammenhängt. Studie-

[16] Eine verstärkte KI-Nutzung zur Textzusammenfassung durch Studierende der Sozialwissenschaften (sowie zusätzlich durch Studierende der Wirtschaftswissenschaften) berichten übereinstimmend auch Marczuk et al., 2025, S. 5.

PREPRINT

rende, die KI als nützlich fürs Schreiben einschätzen, nutzen KI weniger verantwortungsvoll, ebenso Studierende mit selbsteingeschätzt höheren Fähigkeiten im Umgang mit KI. Die Identifikation als für einen Text verantwortliche*r Autor*in wirkt sich positiv auf die verantwortungsvolle Nutzung von KI aus.

Betrachtet man die verschiedenen Einflussfaktoren über alle Teiltätigkeiten hinweg, so zeigt sich ein Einfluss des Hochschultyps dahingehend, dass Universitäts-Studierende KI seltener zur Entwicklung einer Fragestellung, zur Gliederung und zum Schreiben einsetzen als Studierende an HAWs, aber häufiger als diese zur Forschungslektüre und zum Begriffsverständnis.

Fachcluster weisen nur bei wenigen Teiltätigkeiten einen Einfluss auf: Zur Erstellung einer Fragestellung und Gliederung setzen Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften KI häufiger ein als Studierende aus dem MINT-Bereich. Zur Gliederung nutzen eher Studierende der Sozialwissenschaften KI, Studierende aus MINT dagegen seltener. Studierende der Sozialwissenschaften nutzen KI zudem verstärkt zur Forschungslektüre. Für das Begriffsverständnis verwenden Studierende der Geisteswissenschaften KI seltener.

Die Studienleistungen zeigen nur wenige Zusammenhänge mit der KI-Nutzung: Studierende, die ihre Leistungen besser einschätzen, nutzen KI häufiger zum sprachlichen Überarbeiten und setzen sie weniger verantwortungsvoll ein.

Das Hochschulesemester weist kaum Einflüsse auf, und auch beim angestrebten Studienabschluss zeigen sich nur wenige Zusammenhänge. Masterstudierende setzen KI häufiger zum sprachlichen Überarbeiten ein und nutzen sie weniger verantwortungsvoll.

Bei allen drei Gründen für KI-Nutzung sind Einflüsse auf zahlreiche Teiltätigkeiten zu verzeichnen: Studierende, die KI aus Effizienzgründen verwenden, setzen sie stärker in allen Teiltätigkeiten ein, wobei das sprachliche Überarbeiten mit geringerem KI-Einsatz eine Ausnahme bildet, und nutzen KI weniger verantwortungsvoll. Liegt der Nutzungsgrund in der Erweiterung von Perspektiven/Wissen/Kreativität, wird KI dagegen seltener zum Einstieg in ein Thema genutzt und häufiger zum Schreiben und inhaltlichen wie sprachlichen Überarbeiten.[17] Zudem liegt eine weniger verantwortungsvolle KI-Nutzung vor. Der Nutzungsgrund der Verbesserung von Schreibkompetenz und Texten hängt schließlich zusammen mit einer stärkeren KI-Nutzung für Fragestellung, Gliederung, Lektüre, Begriffsverständnis und inhaltlicher Überarbeitung, wogegen KI seltener zum sprachlichen Überarbeiten verwendet wird. Zudem steht er in Zusammenhang mit einer verantwortungsvolleren KI-Nutzung.

Einschätzungen von KI-Tools als nützlich und geeignet für akademisches Schreiben hängen zusammen mit einer stärkeren KI-Nutzung für das Begriffsverständnis, zum Schreiben und zum inhaltlichen wie sprachlichen Überarbeiten, wobei ein weniger verantwortungsvoller KI-Einsatz vorliegt. Die Einschätzung von KI-Nutzung als ethisch unbedenklich zeigt nur mit einer Teiltätigkeit einen Zusammenhang: KI wird bei Zustimmung hierzu leicht geringer zum Begriffsverständnis genutzt. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zum Umgang mit KI hängt positiv mit der KI-Nutzung in allen Teiltätigkeiten (mit Ausnahme des Begriffsverständnisses) zusammen sowie mit einer weniger verantwortungsvollen KI-Nutzung.

Die verschiedenen Schreibkompetenzdimensionen zeigen Einfluss auf unterschiedliche Teiltätigkeiten sowie die verantwortungsvolle Nutzung: Höhere Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben führt zu einer selteneren Nutzung von KI in der Einstiegsphase und bei der Forschungslektüre.

[17] Die Freitexte geben darüber Aufschluss, dass die konkrete KI-Nutzung zur Perspektiverweiterung in diesen Phasen vielfach darin besteht, sich Feedback auf den eigenen Text zu holen und nach weiteren Perspektiven und Gegenargumenten zu fragen (siehe S. 42).

PREPRINT

Eine stärkere Identifikation als Autor*in hat reduzierten KI-Einsatz bei Entwickeln einer Gliederung, beim Lesen, Schreiben und inhaltlichen Überarbeiten zur Folge und steht in Zusammenhang mit einer verantwortungsvolleren KI-Nutzung. Sich beim Schreiben unter Druck zu fühlen, zeigt überraschenderweise keine Auswirkungen auf den KI-Einsatz. Motivation, d.h. die Konnotation von Schreiben mit Lernen und der Weiterentwicklung von Gedanken, steht in Zusammenhang mit geringerem KI-Einsatz zur Entwicklung einer Fragestellung und leicht stärkerer KI-Nutzung zum sprachlichen Überarbeiten. Die positive Einschätzung der eigenen schriftsprachlichen Fähigkeiten dagegen hängt zusammen mit einer stärkeren KI-Nutzung zur Entwicklung von Fragestellung und Gliederung, zeigt aber unerwarteterweise keinen Zusammenhang mit KI-Einsatz zum sprachlichen Überarbeiten.

PREPRINT

VII. Freitextauswertung

Der Fragebogen enthielt insgesamt fünf Freitextfragen. Die 89,2 % der Befragten, die angeben, KI-Tools für ihr Studium zu nutzen, erhielten folgende drei Fragen:

1. Welche Veränderungen nehme ich durch die Nutzung von KI-Tools in meinem akademischen Schreibprozess wahr?
2. Welche Veränderungen nehme ich durch die Nutzung von KI-Tools in meinem Umgang mit Wissen wahr?
3. Wenn ich eine Haus- oder Abschlussarbeit schreibe, bin ich als Autor*in dieses Texts für die Inhalte verantwortlich. Wie gehe ich konkret vor, um dieser Verantwortung nachzukommen, wenn ich bei der Texterstellung unterstützend KI nutze?

Pro Frage wurden ca. 2500 Freitextantworten abgegeben und ausgewertet, sodass 69,3 % Prozent der KI-Nutzenden die Freitexte beantwortet haben.

Den 10,8 % der Studierenden, die KI nach eigenen Angaben nicht im Schreibprozess nutzen, wurden folgende Fragen gestellt:

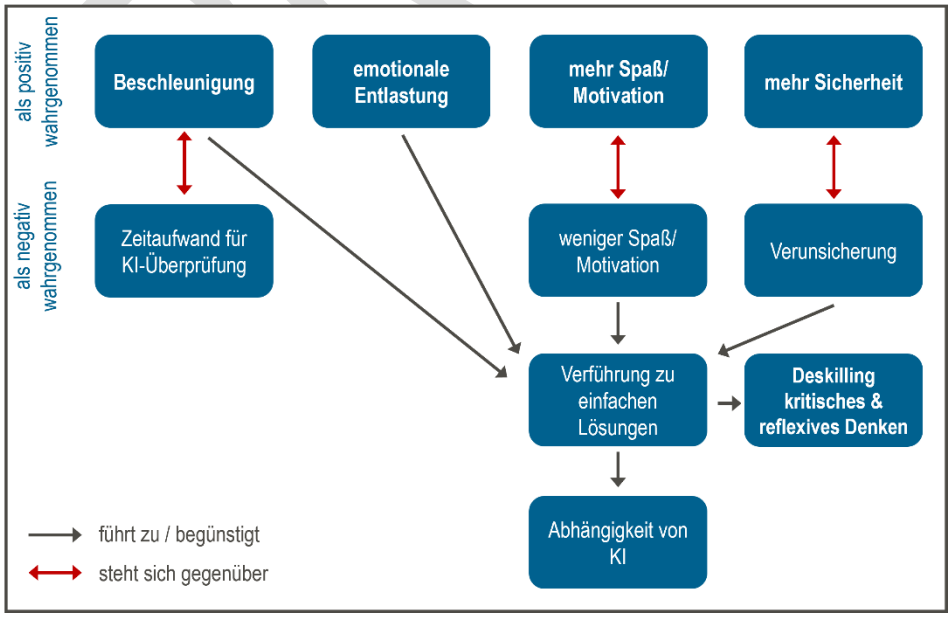
1. Aus welchen Gründen verwende ich keine KI-Tools zum akademischen Schreiben?
2. Welche Auswirkungen hat es auf mein Studium, wenn ich für mein akademisches Schreiben keine KI-Tools nutze?

Zu diesen Fragen wurden jeweils ca. 400 Antworten eingereicht und ausgewertet, womit Aussagen von 91,1 % der Nicht-KI-Nutzenden vorliegen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse für die jeweilige Freitextfrage kategorienorientiert vorgestellt. Die aus der Analyse hervorgegangenen Haupt- und Subkategorien werden dabei anhand ausgewählter Beispiele aus den Freitexten illustriert. Auffälligkeiten und zentrale Erkenntnisse werden kurz diskutiert und am Ende der Abschnitte zu an KI-Nutzende gerichteten Fragen kleine Exkurse mit didaktischen Implikationen abgeleitet.

Veränderungen im Schreibprozess

Abbildung 23: Zusammenhänge zwischen berichteten Veränderungen im Schreibprozess



PREPRINT

Tabelle 7: Berichtete Veränderungen im Schreibprozess durch KI-Einsatz

Code	Häufigkeit
Veränderungen in der Prozessgestaltung	1551
Emotionale Veränderungen	1010
Verändertes Textprodukt	395
Anthropomorphisierung von KI	305
Motivationale Veränderungen	283
Upskilling	247
Veränderungen in der Auseinandersetzung mit Inhalten	217
Deskilling	206
Kaum oder keine Veränderungen	203
Sonstiges	167

Die Analyse der Antworten auf die Frage nach Veränderungen im Schreibprozess ergab einen Codebaum mit 10 Kategorien (siehe Tabelle 7). Die meisten Veränderungen beschreiben Studierende in der Kategorie *Veränderungen in der Prozessgestaltung*. Diese umfasst alle Veränderungen der Gestaltung, Umstrukturierung und Individualisierung des Schreibprozesses und seiner Teilprozesse sowie veränderte Gewichtungen und Priorisierungen von Aufgaben und Zuständigkeiten.

Zum einen beschreiben Studierende eine Beschleunigung des gesamten Schreibprozesses oder von Teiltätigkeiten durch die Abgabe von Aufgaben, womit sich in ihrer Wahrnehmung bestätigt, dass die Effizienz, die sie sich als häufigsten Grund für die KI-Nutzung versprechen („Zeit sparen“ und „Aufwand reduzieren“, siehe Abschnitt Nutzungsgründe), erreicht wird. Primär geschieht dies in den Bereichen Recherche, Forschungslektüre und Überarbeitung.

> Ich recherchiere weniger selbst in Literaturwerken, sondern nutze gleich die Möglichkeit, eine KI zu fragen. Ich lese nicht mehr alle Texte selbst, sondern verlasse mich auf Zusammenfassungen und entscheide anhand derer, welche Texte ich selbst lese. Zitate einfügen ist viel einfacher geworden, da dies die KI für mich übernimmt. Das lästige Suchen nach markierten Stellen in Literaturwerken fällt weg. Insgesamt habe ich das Gefühl, dass Arbeiten mit KI meinen Schreibprozess effektiver macht, vor allem, was die benötigte Zeit angeht. (5695)[18]

Auffällig ist die häufige Verwendung von Begriffen wie Effizienz, Effektivität und Produktivität, die auf eine ökonomische Perspektive auf das Schreiben im Studium hindeutet. Diese wird zudem dadurch unterstrichen, dass dieser Code regelmäßig zusammen mit dem Code *besserer Text* auftritt. Dieser Code aus der Kategorie *Verändertes Textprodukt* umfasst Aussagen über eine vermeintlich gesteigerte Textqualität im Vergleich zu Texten, die ohne KI-Nutzung verfasst wurden. Damit bestätigt sich in der Wahrnehmung der Studierenden ein weiterer häufiger Grund für die KI-Nutzung („bessere Texte“) darin, dass sie den erwünschten Effekt auch wahrnehmen (siehe Abbildung 18). Auch hier scheint ein ökonomisches Verständnis von Schreiben vorzuliegen, wo das Produkt anstelle des Prozesses im Vordergrund steht. Die hier beschriebenen Veränderungen sind vielfältig und nicht immer konkret benannt. Einige geben bessere Noten als Parameter für die Einschätzung der Textqualität an, die auch bei den Nutzungsgründen („Benotung verbessern“) eher nachrangige Zustimmungswerte erhielten (siehe Abbildung 18). Andere legen dar, dass

[18] Bei den in diesem Kapitel und in allen folgenden wiedergegebenen Freitexten wurden die Lesbarkeit und das Verständnis beeinträchtigende Rechtschreib- bzw. Tippfehler, wie z. B. fehlende oder vertauschte Buchstaben, korrigiert. Diese Änderungen sind im Sinne einer besseren Lesbarkeit nicht kenntlich gemacht. Die Groß- und Kleinschreibung sowie die Zeichensetzung sind davon ausgenommen.

PREPRINT

die Struktur oder die Argumentation der Texte besser und nachvollziehbarer sei. Zudem wird eine verbesserte Lesbarkeit, Rechtschreibung, Grammatik oder eine wissenschaftlichere Ausdrucksweise als Grund für die wahrgenommene Qualitätssteigerung angeführt.

> Texte klingen wissenschaftlicher und sind runder formuliert. Die Texte haben einen sichtbaren roten Faden, den ich leider nicht hinbekomme. Das Vokabular ist vielseitiger. (1783)

Während damit die Mehrheit der Studierenden ihre Schreibprozesse wie von ihnen erwartet als effizienter und ihre Textqualität als besser wahrnimmt, äußern wenige andere Studierende im Gegenteil, die inhaltliche oder sprachliche Qualität ihrer Texte sei durch die Nutzung von KI gesunken (Code: *schlechterer Text*). Dieses Urteil wird zum Teil an den Noten und zum Teil an der eigenen Wahrnehmung des Textes festgemacht, aber nur wenige gehen konkreter auf Gründe für ihre Wahrnehmung ein. Manche beschreiben zudem einen *Mehraufwand im Schreibprozess* durch die Einbindung von KI, der zu einer Verzögerung des Schreibprozesses führt. Dies entsteht aus der Notwendigkeit, KI-Outputs zu überprüfen, die Studierenden in Anbetracht der ihnen mehrheitlich bekannten Fehleranfälligkeit von KI (siehe Abbildung 19, S. 24-25) bewusst ist. Doch auch die Erkenntnis, dass der Einsatz von KI nicht weiterhilft und der Arbeitsschritt letztendlich doch selbst erledigt werden muss, wird hier beschrieben. In einigen Fällen nehmen Studierende in ihren Schreibprozessen sowohl eine Beschleunigung als auch einen Mehraufwand wahr, wie das nachfolgende Beispiel zeigt:

> Einige Schritte gehen schneller, wie das Überwinden von Schreibblockaden, dadurch dann man sich Formulierungsvorschläge ausgeben lassen kann. Jedoch habe ich das Gefühl, dass es manchmal länger dauert die Aussagen der KI wissenschaftlich zu be-/ bzw. widerlegen, als ‚einfach selbst zu schreiben'. (3919)

Auffällig ist, dass die Studierenden bei der Beschreibung von Prozessveränderungen durch KI Sprache und Inhalt stark konzeptionell voneinander trennen (Code: *Trennung von Inhalt/Wissen & Sprache und Übergabe der Sprache an KI*). Sie beschreiben in diesen Fällen, dass sie selbst den Inhalt der Arbeit recherchieren, ihre Argumentation entwickeln und deren Formulierung an die KI abgeben. Teilweise wird dabei der eigene Text in Stichpunkten an die KI zur Ausformulierung abgegeben, teilweise wird er lediglich grammatikalisch, orthographisch und ggf. stilistisch korrigiert. Es ist jedoch vielfach nicht eindeutig, wo Studierende die Grenze zwischen Sprache und Inhalt ziehen und wo sie beispielsweise Struktur, Aufbau und Gliederung eines Textes zuordnen. Für einige zählt die Form zur Sprache, während andere diese Zuordnung nicht klar vornehmen.

> ich konzentriere mich jetzt eher auf den Inhalt als auf Formulierungen. Oft habe ich im Kopf, was ich schreiben will, kann es aber nicht aufs Blatt bringen. Wenn ich selbst schreibe, werden Erklärungen oft auch zu kompliziert, KI schafft es das einfacher und geradliniger zu formulieren. (4505)

> ich schreibe ohne zu viel an grammatik und rechtschreibung nachzudenken. konzentriere mich auf den Inhalt und Mische meine Muttersprache ein. KI hilft mir mit der Übersetzung (2700)

An den Beispielen wird auch ersichtlich, dass einige Studierende scheinbar ein verkürztes Verständnis akademischer Schreibprozesse haben. Aus schreibdidaktischer Sicht beginnt ein akademischer Schreibprozess bei der Themenfindung und der ersten Recherche und schließt alle Teilschritte bis zur Überarbeitung und Korrektur eines Textes ein, inklusive dem Lesen von Forschungstexten und dem Planen des Schreibprozesses. Da Schreibprozesse i. d. R. nicht linear sondern rekursiv ablaufen, ist es also kaum möglich, den Inhalt so klar von der Sprache abzugrenzen, wie die Befragten es darstellen, z. B. wenn es darum geht, eine Argumentation überzeugend zu formulieren. In den Freitexten wird vielfach deutlich, dass unter „Schreibprozess" nur das Füllen von Seiten mit Wörtern verstanden wird, also die tatsächliche Textproduktion. In diesem Kontext lassen sich die folgenden Antworten verstehen.

PREPRINT

> Den gesamten Schreibprozess erledige ich selbst, aber ich lasse mir oftmals Texte zusammenfassen, oder verschiedene Abschnitte von Texten erklären. Manchmal verwende ich KI, außerdem zu finden erweiternder Literatur, die mein Wissen und meine Arbeit verbessern kann. (3115)

> Im Schreibprozess nutze ich die KI nicht, sondern mehr zur Lit.-Suche, Ideenanregung und zur Erklärung bzw. Anhaltspunkte zur weiteren Recherche von Begriffen. (2489)

Neben Veränderungen in der Prozessgestaltung beschreiben Studierende vor allem *Emotionale Veränderungen*. Viele nehmen durch die Einbindung von KI in ihren Schreibprozess eine *Entlastung* wahr. Konkret benennen die meisten, dass ihnen der Schreibprozess als Ganzes oder Teile davon *leichter fallen*, oder dass KI bei der *Überwindung von Schreibblockaden* hilft. Schreibschwierigkeiten zu überwinden wird auch bei den Nutzungsgründen häufig benannt (siehe Abbildung 18), womit Studierenden einmal mehr mit diesen übereinstimmende Effekte beschreiben. Der KI-Einsatz kann laut Freitexten konkret dazu führen, dass bestehende Schreibblockaden schneller abgebaut werden als ohne KI, oder dass sie seltener bis gar nicht entstehen. Darüber hinaus bedeutet Entlastung durch KI für die Befragten, *mehr kognitive Kapazitäten für anderes* zu haben, sodass sie sich diesen anderen Aufgaben (innerhalb des Schreibprozesses oder auch allgemein) besser gewachsen fühlen.

Eine andere, häufig beschriebene Veränderung auf emotionaler Ebene ist, dass Studierende, durch KI-Einbindung *mehr Sicherheit im eigenen Schreiben* empfinden. Diese entsteht durch die Möglichkeit, eigene Texte und Inhalte von KI überprüfen zu lassen, aber auch das Gefühl, im Schreibprozess nicht allein zu sein.[19] KI wird als unterstützender, niedrigschwelliger Ansprechpartner wahrgenommen. Dieser „Austausch“ führt in einigen Fällen zu einem gesteigerten Kompetenzgefühl und zu einem Abbau von Frustration.

> Sie erleichtert mich ungemein: absichern in Bezug auf das Gefühl, etwas relevantes, das man bisher vielleicht noch nicht in den Blick genommen hat, vergessen zu haben / noch nicht gelesen zu haben. Sie ersetzt ein Frustrationsgefühl, wenn man mal nicht weiter weiß, kann man (zuerst natürlich mit Kolleg*innen, Dozierenden etc darüber sprechen.) sich über Problemlagen, unbeantwortete Fragestellungen, Unsicherheiten, Unzufriedenheiten und vll. auch Überforderung ‚absichern‘. (4919)

> Desweiteren hatte ich große Angst vor dem akademischen Schreiben, weil ich das Gefühl hatte, dass ich mich nicht wissenschaftlich genug ausdrücke. Ich habe das Gefühl, dass wir wissenschaftliches Schreiben eigentlich nicht wirklich beigebracht bekommen und zu wenig Unterstützung diesbezüglich erhalten. Durch Ki-Tools habe ich ein besseres Gespür dafür bekommen. Ich lasse die Ki nicht meine Texte schreiben, aber wenn ich Probleme mit einer Formulierung habe, lasse ich die Ki meine Worte in einen wissenschaftlichen Kontext setzen und reflektiere das. (6834)

Auf der anderen Seite beschreiben einige Studierende durch die KI-Nutzung eine *Verunsicherung im Schreiben*. Diese kann dadurch entstehen, dass die KI im Vergleich mit den eigenen Fähigkeiten als kompetenter wahrgenommen und so weniger Vertrauen in die eigene Schreibkompetenz gesetzt wird. Unsicherheit besteht jedoch auch darüber, ob und wie KI überhaupt verwendet werden darf und sollte. Wie das nachfolgende Beispiel zeigt, können das gesteigerte Sicherheitsgefühl auf der einen und die Verunsicherung auf der anderen Seite auch koexistieren:

> Weniger Angst vorm "weißen Blatt", breitere Literaturrecherche durch DeepResearch o.Ä.; aber Unsicherheit, ob der Einsatz okay ist und ein "Unterlegenheitsgefühl", da das Wording der KI leider häufig präzisier ist als mein Vokabular. (7395)

Einige Studierende benennen zudem explizit eine *Abhängigkeit von KI*. Sie beschreiben, dass die Verwendung von KI dazu führt, dass sie nicht mehr oder nur noch unter großen Anstrengungen in der Lage sind,

[19] Die Anthropomorphisierung von KI ist in den Freitexten zu allen Fragen ein verbreitetes Phänomen und wurde ebenfalls per Codierung erfasst. Darauf wird im Exkurs auf S. 43-44 genauer eingegangen.

PREPRINT

eigene Gedanken und Ideen für ihre akademischen Schreibprojekte zu entwickeln, oder sich nicht mehr dazu motivieren können, ohne KI zu arbeiten.

> Ich bemühe mich nicht so sehr beim Schreiben von wissenschaftlichen Texten und neige zu prokrastinieren dadurch. Ich bin auch weniger kreativ und habe weniger Ideen was und wie ich machen kann ohne KI. Ich muss sagen ich bin schon abhängig von ihr geworden. (2526)

> I tend to rely a lot more on AI during the start of the writing process than I used to. Everytime I feel lazy / don't have time for research, I also tend to ask for help to summarize/ clarify longer texts. I also feel, to a certain degree, that I need a complete re-training of my writing skills since incorporating AI into the process, because it often feels like I couldn't function without it sometimes. (2897)

Auch *motivationale Veränderungen* spielen eine wichtige Rolle in den Antworten der Studierenden. Viele Studierende geben an, dass die Einbindung von KI zu *mehr Spaß/Motivation* im Schreibprozess führt, was einem der eher nachrangigen Nutzungsgründe entspricht (siehe Abbildung 18) – z. B. durch ermutigende KI-Outputs, das Gefühl, nicht allein zu sein, oder die Möglichkeit, anstrengende Aufgaben abzugeben. Einige dagegen schildern auch das Gegenteil. *Weniger Spaß/Motivation* kann sich durch die Einbindung von KI auf zwei verschiedene Arten äußern. Zum einen nehmen Studierende Fähigkeiten von KI im Vergleich mit ihren eigenen Kompetenzen als höherwertig wahr, wodurch ihre Motivation sinkt, sich eigenständig mit ihren Schreibprojekten auseinanderzusetzen. Zum anderen werden KI-Outputs aber auch als unzureichend empfunden, was wiederum zu Frustration führt. Hinzu kommt, dass die Möglichkeit, KI jederzeit nutzen zu können, Schreibaufgaben weniger interessant und herausfordernd erscheinen lässt.

Die mangelnde Motivation, sich selbstständig und ohne KI an Schreibaufgaben zu setzen, wird unter dem Code *Verführung zu einfachen Lösungen* zusammengefasst, der als Vorstufe zu *Abhängigkeit von KI* verstanden werden kann. Hier wird noch keine Abhängigkeit benannt, es wird aber deutlich, dass sich die Entscheidung, KI zu nutzen, nicht vollkommen frei anfühlt. Studierende beschreiben, dass sie motivationsbedingt häufig zur KI greifen, weil sie Schwierigkeiten damit einfach und schnell beheben können, anstatt sich selbst langwieriger damit auseinanderzusetzen. Dies wird von ihnen als negative Veränderung wahrgenommen. Sie schildern, dass sie „fauler“ geworden sind und sich vermehrt auf die KI verlassen. Auch gesteigerte Unsicherheit führt Studierende dazu, schneller auf die KI zurückzugreifen.

> Sobald einmal die KI genutzt wird ist es schwerer im weiteren Verlauf, nicht auf die KI zuzugreifen. (7378)

Ein weiterer wichtiger Aspekt in den Freitextantworten ist der beschriebene Auf- bzw. Abbau von Kompetenzen. Unter der Kategorie *Upskilling* sind insgesamt drei Bereiche erfasst, die am häufigsten als Aufbau und vermehrte Anwendung bestimmter Kompetenzen genannt werden. Viele Studierende beschreiben eine *Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks* als Folge der KI-Nutzung. Laut eigener Aussage beobachten sie eine Verbesserung ihrer eigenen Ausdrucksweise, Rechtschreibung, Grammatik etc. In Abgrenzung zur sprachlichen und stilistischen Korrektur von Texten durch KI wird also ein Ausbau der eigenen Sprachkompetenz beschrieben. Auch hier liegt eine Entsprechung zu den Nutzungsgründen vor, da Studierende mit „Schreibfähigkeiten verbessern“ (siehe S. xy (Verweis zu Abb. 18 einfügen)) wahrscheinlich ausschließlich auf Formulierungsfähigkeiten abzielen, wenn man ihre teils in den Freitextantworten deutlich werdende Verkürzung des Schreibens auf die Formulierungsarbeit (siehe S. 39) berücksichtigt. Der Aussage, dass KI-Sprache dem akademischen Stil entspricht, stimmen KI-Nutzende zwar nur leicht zu (siehe Abbildung 19, S. 24-25), schätzen aber teilweise die eigenen sprachlichen Fähigkeiten anscheinend dennoch geringer ein als die der KI (obwohl mehrheitlich eine recht positive Selbsteinschätzung zu schriftsprachlichen Fähigkeiten vorliegt, siehe Abbildung 22). Ein konkretes Textbeispiel zu dieser Beobachtung Studierender lautet:

PREPRINT

> Ich lerne wie man akademische Texte formuliert indem ich sie immer und immer wieder mit KI selber schreibe, ich werde besser auch ohne KI (3243)

Analog zur Kategorie *Upskilling* stehen unter der Kategorie *Deskilling* verschiedene Codes, die den Abbau, Verlust oder die geringere Anwendung verschiedener Kompetenzen bezeichnen. Der am häufigsten vergebene Code ist *weniger eigenes Denken*, wozu bereits bei den geschlossenen Einstellungsfragen ein breites Bewusstsein deutlich wurde (siehe Abbildung 20, S. 26-27). In den Aussagen wird deutlich, dass es durch KI-Nutzung weniger Denkanlässe gibt, weil Aufgaben und Entscheidungen an KI abgetreten werden.

> Ich bin viel weniger dazu angeregt, mir wirklich Gedanken zu machen. Es ist (theoretisch) viel einfacher dem KI-Tool mehrere Stichworte zu geben und es einen Text schreiben zu lassen, als sich selbst zu überlegen, wie man einen guten Text schreiben könnte. (6109)

Darüber hinaus beklagen einige Studierende den *Verlust des eigenen Schreibstils*. Während es beim Upskilling der Sprachkompetenz eher um Formulierungen geht, wird hier beschrieben, dass Studierende ihre „eigene Stimme" nicht mehr in ihren Texten finden, denen es in der Folge an Individualität mangele. Das stellen einige auch für Texte von Kommiliton*innen fest. Häufig ist davon die Rede, dass sich Texte immer mehr an den „Schreibstil der KI" angleichen.

> Bisher wenig, da ich versuche KI-Tools nicht für das Schreiben an sich zu nutzen, da ich damit die Erfahrung habe, dass freies Schreiben mir dann schwerer fällt bzw. ich verlerne gut zu formulieren, Gedanken zu sortieren und ‚meine eigenen Stimme' zu kommunizieren. (3078)

> Ich lasse einen Text von einer kostenlosen Rechtschreibprüfung korrigieren. Diese gibt mir Ratschläge, wie meine Sätze konformer werden. Manchmal habe ich alle Verbesserungen umgesetzt und mich damit später nicht mehr wohl gefühlt, dass der Text keine Eigenheiten mehr hatte. Seitdem setze ich nicht mehr alle Verbesserungen um, sondern lasse manche als falsch markierte Formulierungen, wenn sie so meinem Stil entsprechen. (6681)

Außerdem benennen Studierende Veränderungen in der Auseinandersetzung mit Inhalten. Unter anderem geben sie an, dass die KI-Nutzung eine zusätzliche Perspektive auf ein Thema und/oder neue Argumente für ihre Argumentation eröffnet, was bereits in den geschlossenen Fragen als verbreiteter Nutzungsgrund angegeben wurde (siehe Abbildung 18). Das liegt zum einen daran, dass sie sich durch KI in der Lage fühlen, sich mit einer größeren Menge an Forschungsliteratur auseinanderzusetzen. Zum anderen kann der „Austausch" mit KI auch einen neuen Blickwinkel auf das Thema der Arbeit oder auf gelesene Texte bieten. Andere Studierende nutzen die KI, um Gegenargumente zu ihrer eigenen Position zu generieren, die sie dann in ihre Argumentation einbinden und entkräften, um diese zu stärken. Die Studierenden geben häufig an, dass sie diese Perspektiven und Argumente ohne die Einbindung von KI nicht erhalten hätten.

> While AI ultimately can't be trusted with any sorts of fact-based information, it's great for brainstorming, discussing ideas or different approaches to a topic, and the whole creative process of transforming ideas and concepts into text - partially due to new opinions and different perspectives of the AI agent to the problem, but also because the process of explaining my ideas to the agent helps me think of entirely new approaches myself. (8648)

Dem entgegen stehen einige Aussagen zu *eingeschränkteren Perspektiven* durch KI-Nutzung. Studierende beschreiben, dass ihnen durch das Filtern der KI Informationen vorenthalten werden, und dass KI den Schreibprozess und die Ideenentwicklung durch Outputs stark beeinflusst. Außerdem könne es sein, dass die KI eigene Denkprozesse durch Vorwegnahmen von Informationen verhindert.

> Allerdings stelle ich oft fest dass KI-Zusammenfassungen oberflächlich, unvollständig oder sogar in sich widersprüchlich sind. Dadurch entsteht ein zusätzlicher Denk- und Zeitaufwand die Aussagen zu überprüfen und der Nachteil, nicht mehr unvoreingenommen an Texte heranzugehen. (1278)

PREPRINT

Einige Studierende geben an, dass sie keine oder kaum Veränderungen durch die KI-Nutzung bei sich beobachten. Einem kleinen Teil davon ist *kein Vergleich möglich, da* er *bisher immer mit KI gearbeitet* hat. Andere *Studierende empfinden KI als wenig oder gar nicht nützlich* und nutzen sie deshalb nicht mehr oder nur sehr eingeschränkt – stehen damit aber eine Mehrheit gegenüber, die KI für das akademische Schreiben als nützlich empfindet (siehe Abbildung 19, S. 24-25).

Über die Frage nach Veränderungen im Schreibprozess hinausgehend beschreiben einige Studierende auch durch KI aufkommende *Zweifel an der Sinnhaftigkeit des akademischen Lernens und Schreibens* allgemein. Zu den vielfältigen Begründungen zählt etwa, dass Schreibaufgaben aufgrund von Zeitdruck, den die Befragten durchschnittlich in leichtem Ausmaß verspüren (siehe Abbildung 22, S. 30-31), nicht mehr intensiv bearbeitet werden können, oder dass fehlende Transparenz über Lernziele dazu führt, dass Studierende Schreibaufgaben als „überflüssig“ oder „sinnlos“ aussortieren und an KI abgeben. Darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass das Bildungssystem im Allgemeinen seinen Zweck nicht erfülle und nur auf einen möglichst guten Abschluss in möglichst kurzer Zeit ausgerichtet sei.

> Durch die Noteninflation in der Schule, sowie der Leistungsdruck, könnte vielen das Bestehen einer Prüfung wichtiger sein, als der Lernprozess. Auch ich erwische mich bei dabei so zu denken. Wenn man das Gefühl hat, dass in der Uni und dem Arbeitsmarkt die Note und der Abschluss wichtiger sind, als das, was man tatsächlich gelernt hat, ist die Nutzung von Ghostwriting jeglicher Art eine logische Schlussfolgerung. (3040)

> Weniger Schreibblockaden, weniger ‚sinnloses‘ Abtippen von Zitaten durch Transkription durch KI, weniger ‚sinnloses‘ Ordnen von Listen. (2983)

Insgesamt zeigt sich bei dieser Frage ein breites Spektrum an Antworten. Die Studierenden nehmen vielfältige Veränderungen wahr und bestätigen dabei zahlreiche ihrer Nutzungsgründe (siehe Abbildung 18) in den beobachteten Effekten. Zugleich beschreiben sie vielfach auch scheinbar gegensätzliche Veränderungen. Dabei variiert die Wahrnehmung der geschilderten Veränderungen als Bereicherung oder Verlust.

Didaktischer Exkurs: Austauschbedarf und Anthropomorphisierung

In den Beschreibungen der Veränderungen im Schreibprozess ist die Tendenz zu beobachten, KI mit menschlichen Eigenschaften zu beschreiben oder als Substitut für menschlichen Kontakt im Schreibprozess einzusetzen. Dabei werden KI-Anwendungen in den Freitexten unter anderem folgende Fähigkeiten zugeschrieben: Feedback geben, helfen, (mental/vorurteilsfrei) unterstützen, diskutieren, (fachlich) beraten, mitdenken und Bestätigung geben. KI wird als Gegenüber, jemand, Austauschpartner, Ansprech-Partner oder Experte bezeichnet.[20] Bereits bei den geschlossenen Einstellungsfragen wird deutlich, dass Studierende KI beim Chatten dennoch mehrheitlich nicht bewusst als menschliche Person empfinden (siehe Abbildung 20, S. 26-27), und so werden diese Bezeichnungen gelegentlich in Anführungszeichen gesetzt, um Distanz zu diesen Zuschreibungen zu symbolisieren.

> Teilweise motiviert sie mich als ‚Freundin‘ und Testleserin, weiterzuschreiben. Z.B. wenn ich sie bitte, mir motivierendes Feedback zu geben und ihr ein Kapitel schicke und sie sagt ‚Du machst das toll, ich bin gespannt, weiterzulesen‘. (689)

In den Freitexten wird außerdem wiederholt erwähnt, dass KI den Austausch mit anderen Menschen im Schreibprozess ersetzt. Die ersetzten Personengruppen reichen von Hochschullehrenden über Kommiliton*innen hin zu Freund*innen und Verwandten. Vereinzelt wird auch deutlich, dass soziale Interaktion

[20] Da die Befragten in diesen Fällen ausschließlich die männliche Form genutzt haben, verzichten wir an dieser Stelle bewusst auf gendergerechte Sprache. In einzelnen anderen Bezeichnungen wie ‚Freundin‘ haben die Befragten KI in weiblicher Form beschrieben.

PREPRINT

für die Befragten keine Alternative war, weil sie keine menschlichen Kontakte aufgebaut bzw. dort keinen Austausch über Schreibprojekte etabliert haben.

> Ich bin schneller und kann jemanden Fragen, wenn ich mir unsicher zu meinem Thema bin. Das ging vorher nicht (4556)

An dieser Stelle fällt eine Überschneidung mit der Subkategorie *Mehr Sicherheit im eigenen Schreiben* auf:

> Ich fühle mich sicherer weil ich nicht komplett auf mich alleine gestellt bin. (2632)

Das legt nahe, dass Studierende mit der Vermenschlichung von KI einerseits ihren eigenen fachlichen Unsicherheiten begegnen und andererseits den fehlenden menschlichen Austausch mit KI kompensieren. Auf Letzteres weist auch die im mittleren Skalenbereich liegende Zustimmung zum Nutzungsgrund „Austausch“ hin, zu dem das Item konkret lautet „Ich nutze KI-Tools für Schreibaufgaben… um ein Gegenüber zum Austausch über mein Textprojekt zu haben.“ (siehe Abbildung 18). An beiden Defiziten sollten Schreibzentren und Hochschulen weiter ansetzen, wenn sie einen reflektierten und abwägenden KI-Einsatz fördern wollen.

Veränderungen im Umgang mit Wissen

Tabelle 8: Berichtete Veränderungen im Umgang mit Wissen durch KI-Einsatz

Code	Häufigkeit
Prozessveränderungen im Umgang mit Wissen	1191
Upskilling	781
Deskilling	464
Keine oder kaum Veränderungen	435
Emotional-motivationale Veränderungen	372
Veränderungen der Wahrnehmung/Haltung gegenüber Wissen	219
Sonstiges	486

In der zweiten Freitextfrage wurden die KI-Nutzenden gefragt, welche Veränderungen sie speziell im Umgang mit Wissen beobachten. Am häufigsten werden hier Veränderungen im *Prozess des Wissenserwerbs* beschrieben, d.h. neue Arbeitsschritte und veränderte Abläufe bei der Wissensaneignung.

Ähnlich wie in der Freitextfrage zum Schreibprozess berichten die Befragten von einer *Prozessbeschleunigung in der Informationssuche oder Wissensaneignung*, sodass der am stärksten verbreitete Nutzungsgrund der Effizienzsteigerung („Zeit sparen“, „Aufwand reduzieren“, siehe Abbildung 18) auch hier als erfüllt wahrgenommen wird. Auch die Nutzung ökonomischer Begriffe zur Beschreibung von Lern- und Schreibprozessen wiederholt sich. Konkret wird hier immer wieder benannt, dass KI zum kursorischen Lesen genutzt wird und damit die *Entscheidung, ob Literatur überhaupt relevant ist*, beschleunigt. Das geschieht beispielsweise dadurch, dass KI-generierte Zusammenfassungen gelesen werden. Teils im Zusammenhang damit wird ebenfalls berichtet, dass KI-Anwendungen *die Recherche mit Internetsuchmaschinen* als effizienteres ‚Tool‘ *ersetzen*. Hier wird auch darauf hingewiesen, dass man bei einer Internetrecherche mit herkömmlichen Suchmaschinen mittlerweile nicht mehr an KI vorbeikommt, da KI-Übersichten automatisch angezeigt werden.

Allerdings wird ebenfalls die *Notwendigkeit genannt, das mit KI generierte Wissen zu überprüfen*, die aus der den meisten Befragten bewussten Fehleranfälligkeit von KI (siehe Abbildung 19, S. 24-25) folgt. Diese Überprüfung wird dadurch integraler Bestandteil im Prozess des Wissenserwerbs. Hierzu wird auch ausgeführt, dass *eigenes Wissen notwendig für diese Überprüfung ist*. Außerdem beobachten die Studierenden, dass KI nicht für jeden Wissensbereich gleich gut funktioniert, sodass die *Entscheidung hinzukommt, ob sich ein Thema für KI eignet.*

PREPRINT

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Fragen zum KI-Einsatz für Teiltätigkeiten des Schreibprozesses, die eine hohe KI-Nutzung für den Einstieg in ein Thema belegen (siehe Abbildung 4, S. 12-13) geben die Studierenden an, dass *KI als Ausgangspunkt für den Wissenserwerb* dient. In den Freitexten ist abzulesen, worin die Vorzüge des Einstiegs mit KI gesehen werden; z.B. wird es einfacher, „sich danach auch ohne KI weiter in ein Thema einzulesen, weil man schonmal einen Überblick über die wichtigsten Konzepte oder Texte zu einem Thema bekommen hat“. Die Freitexte geben aber auch einen Einblick in mögliche negative Auswirkungen dieser KI-Nutzung:

> Für komplexere Themen erhalte ich eine erste Arbeitshypothese, die mir Ansatzpunkte zur eigenen Recherche bietet. Allerdings nehme ich mir selbst die Möglichkeit, zunächst eine eigene Ansicht zu generieren, bevor ich die KI zurate ziehe. (6179)

> Ich lese die Originalquellen nur noch um die Aussagen der Ki über diesen Text zu überprüfen (1842)

> […] Wenn man dann in Bereiche kommt, wo man selbst wenig Grundlage hat, dann vertraut man schon auf die Fakten, die einem ChatGPT im Diskurs dazu ausgibt (7079)

Die Entwicklung eines eigenen Standpunktes zum Thema eines Schreibprojekts steht also infrage, wenn KI diesen Standpunkt von Anfang an mitbestimmt und die weitere Recherche nur dessen Bestätigung dient. Besonders problematisch ist diese Vorprägung durch KI in Diskursen, in denen keine eigene Wissensgrundlage erarbeitet wurde. Gerade solche eher unbekannten Diskurse werden aber als Anwendungsbereiche für einen KI-gestützten Einstieg immer wieder genannt.

In der zweithäufigsten Kategorie wird der Erwerb oder Ausbau von Fähigkeiten durch die Nutzung von KI im Wissenserwerb beschrieben (*Upskilling*). Hierzu zählt die Subkategorie der *Wissenserweiterung bzw. Verständnisvertiefung*, in der zwei Phänomene zu unterscheiden sind: Erstens wird der Umgang mit Wissen intuitiver und interaktiver, was eine Individualisierung von Lernprozessen ermöglicht, wie folgender Freitext zeigt:

> Da KI sehr komplizierte Zusammenhänge auch in sehr einfacher Sprache und anhand von hypothetischen Beispielen erklären kann, erweitert KI mein Wissen und auch mein Verständnis von komplexen Zusammenhängen enorm. Beispiel: Ich hatte ein Seminar zum Thema Wahlsysteme und habe mehrere Typologien, die nur sehr kurz in einem zu lesenden Pflichttext beschrieben wurden, nicht verstanden. Ich habe KI zu jeder Typologie gefragt, wie die Wahlen bzw. das Wahlsystem in dem entsprechenden Typus aussehen würden, und habe so lange und immer detaillierter gefragt, bis ich es vollständig verstanden habe. KI hatte mir hypothetische Wahlen mit Stimm- und Sitzverteilungs-Ergebnissen ausgegeben und allgemeine Fakten zu jedem Typus genannt. Für eine so genaue und aufwendige Erklärung wäre in der Seminarsitzung vermutlich keine Zeit gewesen. (4798)

Dadurch, dass KI-Anwendungen Outputs auf den geforderten Kontext anpassen und auf Rückfrage ausführliche Beispiele generieren, bieten sie einen Mehrwert für Studierende, insbesondere dann, wenn keine Lehrenden oder Kommiliton*innen verlässlichere Erklärungen liefern können (oder Studierende dies so wahrnehmen). Nicht vollständig von dieser Individualisierung zu trennen, aber doch öfter explizit benannt wird zweitens, dass durch KI *Sprachbarrieren überwunden* werden. Dies betrifft sowohl die Übersetzung aus Sprachen, in denen Studierende sich nicht sicher fühlen, als auch die Übersetzung aus wissenschaftssprachlichen Registern in einfachere Alltagssprache.

Erworbenes Wissen ist außerdem aus der Sicht der Studierenden zugänglicher, weil es *durch KI besser strukturiert* wird. Dadurch verstehen Studierende Zusammenhänge zwischen Wissensbausteinen besser und können sie im richtigen Kontext aufrufen und verknüpfen. Darüber hinaus bauen Studierende laut den Freitexten *die Fähigkeit aus, kritisch zu denken*. Diese in Anbetracht der in anderen Teilen der Umfrage (siehe S. 42, Abbildung 20, S. 26-27) deutlich gewordenen Befürchtungen, kritisches Denken durch

PREPRINT

KI-Einsatz zu verlernen, zunächst verwunderliche Aussage erklären sie insbesondere aus der Notwendigkeit, KI-Generate auf ihre Richtigkeit zu überprüfen. Dadurch üben sie nach eigener Einschätzung das Hinterfragen ein, was sich positiv auf das kritische Denken auswirke.

Als dritthäufigste Kategorie steht dem wahrgenommenen Upskilling ein beobachteter Abbau von Fähigkeiten gegenüber (*Deskilling*). Zwei Subkategorien stehen dabei im direkten Widerspruch zu den Aussagen in der Hauptkategorie *Upskilling*. Während die einen Befragten wie oben gezeigt von einer Förderung des kritischen Denkens berichten, geben andere an, *die Fähigkeit des eigenen oder kritischen Denkens zu verlieren*. Insbesondere geschieht dies dadurch, dass von KI generiertes Wissen *unkritisch für die eigenen Denk- und Schreibprozesse übernommen* wird. Dabei spielt die von Studierenden generell eher hoch eingeschätzte (siehe Abbildung 22) sprachliche Qualität der Outputs eine entscheidende Rolle, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

> Wenn es für mich logisch klingt, überprüfe ich nicht immer den Wahrheitsgehalt der Informationen. (309)

Die andere Subkategorie im Deskilling steht der berichteten Wissenserweiterung im Upskilling gegenüber: Der Einsatz von KI führe dazu, dass weniger Wissen inkorporiert wird. Dabei fällt die Wahrnehmung der Studierenden auf, sich *schlechter an Wissensbestände oder die Inhalte ihrer geschriebenen Texte erinnern zu können*, wenn KI eingesetzt wurde:

> Ich merke mir die Fakten weniger, da ich sie jederzeit abrufen und nachlesen kann. Teilweise habe ich das Gefühl, mich durch die digitalen Möglichkeiten und die hohe Zugänglichkeit in einer permanenten Flut von Informationen zu befinden. (5331)

> Ich merke eine gewisse Bequemlichkeit und Faulheit in meinem Wissenserwerb, da ich bei kleinen Verständnisproblemen viel schneller einfach Chat GPT befrage, anstatt den längeren Weg des eigenstä[n]digen Verstehens zu gehen. Dies führt zwangsläufig dazu, dass sich das Gelernte kaum festsetzt, aufgrund des fehlenden aktiven Denkprozesses und dass ich mir streng genommen überhaupt nicht sicher sein kann. welchen Wahrheitsgehalt diese Informationen eigentlich haben. (5213)

In diesen Freitexten wird ersichtlich, dass die negativen Konsequenzen auf die Kognition nicht von den Prozessen der Beschleunigung und Individualisierung im Wissenserwerb zu trennen sind. Die Allverfügbarkeit von Wissensbeständen führe beispielsweise zu einer nicht mehr verarbeitbaren „Flut von Informationen“. Immer die Möglichkeit zu haben, sich Sachverhalte von KI erklären lassen zu können, führe dazu, sich kürzer mit dem notwendigerweise schwierigen Verstehensprozess auseinanderzusetzen. Auch die Studierenden selbst thematisieren diese Zusammenhänge und suchen nach Erklärungen für negative Auswirkungen auf ihre Erinnerungsfähigkeit:

> Wissen ist immer verfügbar und kann mir sehr einfach von der KI erklärt werden, das führt vielleicht dazu, dass ich mir weniger selbst merke (1511)

Neben dem Verlust der Erinnerungsfähigkeit beschreiben viele Studierende, dass das mithilfe von KI erworbene Wissen außerdem im Vergleich zur Wissensaneignung ohne KI inhaltlich oberflächlicher ist.

Eine weitere Hauptkategorie stellen *veränderte Haltungen gegenüber und Wahrnehmungen von* Wissen dar. Hier wird insbesondere eine *kritischere Haltung gegenüber fremden Texten* insgesamt thematisiert. Dadurch, dass KI überall im Einsatz sein könnte und Studierende ein Bewusstsein für die Probleme von KI-Generaten haben, werden Textprodukte anderer Autor*innen stärker auf einen möglichen KI-Einsatz hin hinterfragt und es wird selbstverständlich, in der Folge auch vermeintliche Wissensautoritäten zu hinterfragen.[21] Dass diese Unsicherheit im Wissensaustausch auch den eigenen sozialen Nahraum betrifft, wird hingegen eindeutig negativ konnotiert. Die Zusammenarbeit mit *Kommiliton*innen/Freund*innen* werde

[21] Hier liegt ein Zusammenhang nahe zum oben beschriebenen Upskilling des kritischen Denkens insgesamt.

PREPRINT

dadurch belastet, dass diese durch die unkritische Rezeption von KI-Generaten *nicht mehr vertrauenswürdig* seien.

Als weitere Veränderung in der Wahrnehmung und Haltung gegenüber Wissen halten Studierende es für *weniger relevant, etwas auswendig zu wissen*, da Grundlagenwissen durch KI-Anwendungen einfach abrufbar sei. Dies wird teilweise als positive Entwicklung beschrieben im Sinne eines ‚cognitive offloading': Was an Memorieren und Reproduzieren eingespart wird, könne in das kritische Hinterfragen investiert werden:

> Wissen scheint an Bedeutung zu verlieren, weil die KI Wissen produzieren kann. Der Erarbeitungsprozess und der kritische Umgang mit Wissen wird wichtiger. (3262)

Teils wird die veränderte Haltung gegenüber der Reproduktion auch ambivalent eingeordnet, insbesondere in Bezug auf die Erinnerungsfähigkeit:

> Ich kann neues Wissen relativ schnell generieren, durch die Nutzung der KI beschleicht mich aber auch ein Gefühl von 'das muss ich mir nicht merken'. Dieses Gefühl ist einerseits positiv, weil die Flut an Lernwissen im Studium hoch ist, andererseits ist es auch negativ, weil es mit meinem Anspruch an mich selbst manchmal schwer vereinbar ist. (4112)

Auch geben Studierende an, dass sie KI dazu einsetzen, die eigenen Vorannahmen zu einem Thema zu bestätigen.

> Wenn ich mein Vorwissen bzw erarbeitetes Wissen mit KI teile, kann ich bestätigen, dass ich den Themen richtig verstanden habe. (1469)

Dadurch, dass KI-Anwendungen eigene Inputs spiegeln und dazu neigen, deren Bewertungen zu übernehmen, kann der Einsatz von KI also dazu führen, Wissensbestände weniger zu hinterfragen, was auch als Echokammer-Effekt bezeichnet wird (vgl. Nehring et al., 2024).

Ähnliche Ergebnisse wie in der Frage nach dem Schreibprozess weist die Kategorie für *emotional-motivationale Veränderungen auf*. Der Einsatz von KI führe auch im Wissenserwerb zu mehr Motivation, Sicherheit und einem größeren Zutrauen – wobei die Zunahme von Motivation grundsätzlich als einer der nachgeordneten Nutzungsgründe angegeben wird (siehe Abbildung 18). Demgegenüber steht ebenfalls wieder ein geringeres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Eine weitere Parallele im KI-gestützten Umgang mit Wissen ist die *Verführung zu einfachen Lösungen*.

> Wenn ich mich zu sehr auf die Informationen von einer KI verlasse, kommt der Trugschluss auf, das die KI alles nötige bereits weiß und ich es mir nicht mehr merken muss (5736)

> Ich muss darum kämpfen, dass es wichtig ist zu lernen und nicht alles von KI abzuschreiben. (7549)

In den Freitexten finden sich darüber hinaus auch wissensspezifische emotionale Auswirkungen. So führe der *Vergleich mit der KI*, die als fehleranfällig und nur begrenzt nützlich wahrgenommen wird, zu einer *größeren Wertschätzung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen*. Außerdem berichten Studierende, insgesamt einen größeren Wissensdurst zu entwickeln, da neue Wissensbereiche mit KI-Unterstützung zugänglicher werden.

Ein Teil der Studierenden dagegen beobachtet *keine oder kaum Veränderungen* in ihrem Umgang mit Wissen, wofür zwei Begründungsmuster dominieren: Einerseits verweisen Studierende darauf, dass sie in den Phasen des Schreibprozesses, die für den Umgang mit Wissen relevant sind, nicht mit KI arbeiten. Andererseits geben Befragte an, dass sie sich noch nicht sicher über die Veränderungen sind und deswegen noch kein Urteil darüber fällen können.

PREPRINT

Didaktischer Exkurs: Effizienz und Erinnerung

Auch in der Freitextfrage zum Umgang mit Wissen zeigen die Befragten ambivalente Haltungen gegenüber ihrem KI-Einsatz. Dabei sind die positiven und negativen Auswirkungen stark verzahnt, sodass ein nur positiver Einsatz von KI im Wissenserwerb zweifelhaft erscheint. So hängen die Effizienz und Beschleunigung des Wissenserwerbs mit der schlechteren Erinnerungsfähigkeit zusammen. Eine KI-Nutzung ohne diese Nachteile, also beispielsweise in einer reinen Partnerrolle, führt wiederum nicht zwangsläufig zu einer Beschleunigung. Wie schon in der Frage des Schreibprozesses erscheint Effizienz daher als fragwürdiger Maßstab für akademische Bildungsprozesse. Das Schreiben gewinnt insbesondere durch das damit einhergehende entschleunigte Denken eine besondere Bedeutung in der akademischen Bildung, sodass das Ziel der Hochschullehre vielmehr in der Entschleunigung und Bewusstmachung von Prozessen des Wissenserwerbs liegen sollte. Hierfür allerdings sind passende Rahmenbedingungen vonnöten, wie die Studierenden selbst anmerken:

> Kritisches Denken braucht Zeit und diese hat man heutzutage nicht mehr, da man ständig was abgeben muss, plus Arbeit (oder Nebenjob), plus das Leben selbst, also irgendwie gar keine Zeit zum Nachdenken... (5871)

In Bezug auf die wahrgenommene Verschlechterung der Erinnerungsfähigkeit sei angemerkt, dass spätestens seit der Studie *Your Brain on ChatGPT* (Kosmyna et al., 2025) die negativen Konsequenzen von KI-Nutzung medial breit diskutiert werden. Die entsprechenden Einschätzungen der Studierenden könnten also auch als Reproduktion dieses Diskurses verstanden werden. Hierfür spricht, dass die angeführte Studie in einigen Freitexten explizit genannt wird.

Verantwortung als Autor*in im KI-gestützten Schreibprozess

Tabelle 9: Berichtete Vorgehensweisen zur Gewährleistung der Verantwortung beim KI-Einsatz

Code	Häufigkeit
Vermeidung oder Einschränkung des Einsatzes	1567
Vermeintlich legitime Nutzungsweisen	1478
Überprüfung von KI-Outputs	1147
Transparenz über Einsatz herstellen	617
Keine besondere Notwendigkeit	235
An Richtlinien/Vorgaben halten	99
Technisch kompetenter Einsatz von KI-Anwendung	73
Unklarheit über Möglichkeiten	43
Sonstiges	131

In der dritten Freitextfrage wurden die KI-Nutzenden gefragt, wie sie ihrer Verantwortung als Autor*innen nachkommen, um Aufschluss über konkrete Maßnahmen und das darin implizierte Verständnis von Autorschaft zu erhalten.

Die beiden häufigsten Kategorien – *Vermeidung oder Einschränkung des Einsatzes* und *Vermeintlich legitime Nutzungsweisen* – beziehen sich auf die Art und Weise der KI-Nutzung im Schreibprozess. Den Aussagen in beiden Kategorien liegt die Annahme zugrunde, dass nicht jede KI-Nutzung mit der Verantwortung als Autor*in vereinbar ist, wobei die Kategorien zwei verschiedene Herangehensweisen zum Umgang damit darstellen: Durch die Vermeidung problematischer Nutzungsweisen wird der Fokus auf die Illegitimität und die Relevanz der eigenen Grenzziehung gelegt, während die Nennung vermeintlich legitimer Nutzungsweisen positive und mit wissenschaftlichen Ansprüchen zu vereinbarende Integrationen von KI in den Schreibprozess in den Vordergrund rückt.[22] Innerhalb beider Kategorien gehen die Einschätzungen

[22] Teilweise kommen auch beide Herangehensweisen in einer Antwort vor.

PREPRINT

darüber stark auseinander, welche Nutzungen eingeschränkt werden sollten und welche unproblematisch sind, wie beispielsweise in den folgenden Freitexten zur Textproduktion und Literaturrecherche.

> Ich finde es in Ordnung, KI für die Themenfindung oder als Recherche-/ Schreibunterstützung zu verwenden (1246)

> Ich nutze KI nicht zum Schreiben oder Recherche […] (3352)

Diese Gegensätzlichkeit spiegelt die Vielfalt des studentischen Schreibens mit KI aus der quantitativen Auswertung wider.

Unter den *Einschränkungen*, die Studierende in ihrer Nutzung anstreben, wird die bereits angeführte Texterstellung thematisiert. Diese zeigt sich bei den geschlossenen Fragen auch in der Breite, wenn Studierende die KI-Nutzung zum „Schreiben" im Vergleich zu anderen Teiltätigkeiten des Schreibprozesses nur halb so häufig angeben (siehe Abbildung 3, S. 10-11). Ebenfalls deutlich wird die beabsichtigte Einschränkung der KI-Nutzung bei der Selbsteinschätzung, KI nur in äußerst geringem Maße als Ghostwriter einzusetzen (siehe Abbildung 15, S. 20). Die Studierenden geben in den Freitexten hierzu einerseits an, die *KI-Generate nicht direkt zu übernehmen,* sondern entweder grundlegend zu überarbeiten oder als Inspiration für das eigene Schreiben indirekt zu nutzen. Andererseits vermeiden die Studierenden es auch, *mögliche Lösungen oder Textprodukte überhaupt mit KI zu generieren*. Es liegt nahe, dass durch eine solche Einschränkung die bereits in den ersten beiden Freitextfragen thematisierte *Verführung zu einfachen Lösungen* verhindert werden soll. Auch Einschränkungen bei der Literaturrecherche oder der Lektüre werden als besonders notwendig genannt. Zumindest für die Lektüre spiegelt sich dies auf den ersten Blick ebenfalls im Vergleich zu anderen Teiltätigkeiten in der Breite der Nutzung, da auch zur „Forschungslektüre" Studierende nur halb so häufig eine KI-Unterstützung angeben. Neben diesen konkreten Einschränkungen von KI für Schreiben und Lesen bemühen sich die Studierenden nach eigener Aussage, eine *inhaltliche Beeinflussung in der Nutzung insgesamt zu vermeiden*. Außerdem versuchen sie, den *KI-Einsatz übergreifend zu vermeiden*, u. a. weil die Textidentifikation sonst gefährdet ist, die Qualität der Arbeit leiden könnte oder prüfungsrechtliche Konsequenzen befürchtet werden.

Unter den *vermeintlich legitimen Nutzungsweisen* fällt die Nutzung als sprachliches Werkzeug für die Überarbeitung oder Formulierung auf. Auch die stark verbreitete (siehe Abbildung 3, S. 10-11) *Nutzung für Inspiration oder Einstieg* in ein Thema sehen Studierende als unproblematisch in Bezug auf die Verantwortung als Autor*in an. Darüber hinaus werden zwei Varianten genannt, die auf den ersten Blick die Eigenleistung nicht gefährden: Erstens bewerten Studierende eine Nutzung von KI-Anwendungen als unproblematisch, in denen *KI „nur" als Unterstützung* dient, ähnlich zu anderen Hilfsmitteln wie Autokorrekturen oder Nachschlagewerken. Zweitens erkennen Studierende keine Gefährdung ihrer Verantwortung als Autor*in darin, KI-Anwendungen *für Austausch, Feedback oder Beratung* analog zu menschlicher Hilfe im Schreibprozess zu nutzen. Diese Analogien zu Hilfswerkzeugen und menschlicher Hilfe wird auch angeführt, um gegen die Notwendigkeit für besondere Maßnahmen der Verantwortungsübernahme im KI-gestützten Schreiben zu argumentieren, wie später in diesem Kapitel ausführlicher diskutiert wird.

Insgesamt entsteht in beiden Kategorien der Eindruck, dass Studierende bei der Verwendung von KI-Anwendungen ihre Verantwortung darin sehen, deren inhaltlichen Einfluss möglichst gering zu halten und dafür die sprachlichen Möglichkeiten auszuschöpfen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Sprache und Inhalt im akademischen Schreiben klar voneinander getrennt werden können, was schon in der ersten Freitextfrage thematisiert wurde (siehe S. 39).

> Essentiell ist für mich immer die Frage: ‚Was will ich eigentlich zum Ausdruck bringen' Wenn die Antwort auf diese Frage nicht von mir kommt, ist es auch nicht meine Arbeit. (4289)

PREPRINT

Autorschaft zeichnet also für diese Studierenden aus, dass sie den Inhalt eines Textes *bestimmen*, der als Ausdruck der eigenen Gedanken verstanden wird. Dessen sprachliche Umsetzung scheint für viele delegierbar zu sein. Die Grenze zur inhaltlichen Beeinflussung ist aber auch für die Studierenden nicht immer eindeutig, was sich mitunter in komplexen Abwägungsprozessen zeigt:

> Wenn ich KI nutze um schneller zu Ergebnissen zu kommen auf die ich auch selbst gekommen wäre, zB bei Formulierungen oder Recherchen, dann sehe ich darin kein Problem (man sollte seine eigenen Fähigkeiten allerdings richtig einschätzen können). Wenn KI Lösungen oder Ideen liefert auf die ich nicht selbst gekommen wäre, muss ich dies im Literaturverzeichnis kennzeichnen, wie wenn ich ein andere[s] Paper oder eine andere Person gefragt hätte (2173)

In diesem Fall geht die schreibende Person davon aus, dass sie ex post einschätzen kann, auf welche Ergebnisse sie im Schreibprozess ohne KI gekommen oder nicht gekommen wäre, um so eine inhaltliche Beeinflussung zu kontrollieren.

Die dritthäufigste Kategorie ist die *Überprüfung von KI-Outputs*. Studierende sehen sich also in der Verantwortung, KI-Outputs zu überprüfen, wobei die *inhaltliche Überprüfung* in den Antworten dominiert. Während die Aussagen in den bisher aufgezeigten Kategorien darauf abzielen, den Einfluss von KI auf den Inhalt möglichst gering zu halten, sind die Antworten in dieser Kategorie offen für eine inhaltliche Beeinflussung. Die Inhalte, die von KI-Anwendungen generiert werden, müssen allerdings im Nachgang überprüft und dadurch verantwortet werden.

> Alles gute übernommene Wissen muss sorgfältig überprüft werden (244)

> Je mehr KI für das Generieren von Text genutzt wird, umso mehr Mühe muss in das Verifizieren der Fakten gesteckt werden, weil KI gerne ‚halluziniert'. (1851)

Die Annahme, dass KI-Outputs unzuverlässig sind und daher überprüft werden müssen, ist also unter Studierenden etabliert, wie bereits die Analyse der geschlossenen Fragen zeigte (siehe Abbildung 19, S. 24-25). Die Freitexte erlauben auch einen genaueren Einblick, wie die Maßgabe der Überprüfung umgesetzt wird:

> Wenn ich einen Text generieren lasse, dann kopiere ich den nicht, sondern tippe ihn ab. Im Abtippen liest man damit alles nochmal durch und ich verändere oft dann nochmal einiges. Dadurch fühlt es sich auch mehr an, wie von mir. (258)

Als eine Technik der Überprüfung wird ebenfalls erwähnt, über den mit KI-Unterstützung verfassten Text im Nachgang mit Kommiliton*innen und Dozent*innen zu sprechen. Die Einbindung von studentischen Textprodukten in reale kommunikative Zusammenhänge könnte hier an Bedeutung gewinnen – unter anderem auch um wissenschaftliche Gütekriterien sicherzustellen und der Verantwortung als Autor*in nach der Veröffentlichung des Textes nachzukommen.

Neben der inhaltlichen Überprüfung wird auch die *sprachliche Überprüfung* genannt. Hier sehen sich die Studierenden mitunter in der Rolle, die Sprache der KI-Outputs daraufhin zu überprüfen, ob diese dem eigenen Schreibstil entspricht. Für diese Studierenden ist also der individuelle sprachliche Ausdruck integraler Bestandteil von Autorschaft, so wie auch bei der Erhebung der selbsteingeschätzten Schreibkompetenz Items zu individuellen sprachlichen Aspekten der Autorschaft zugeordnet sind (siehe S. 29).

Viele Studierende sehen sich als Autor*innen außerdem in der Verantwortung, ihren *KI-Einsatz transparent zu machen*. Die Freitexte bieten einen Einblick in die Vielfalt der Umsetzungsmöglichkeiten: Sei es in Fußnoten, im Fließtext, im Anhang, durch die Angabe der Prompts oder eine ausführliche Eigenständigkeitserklärung. Einige Studierende behandeln KI-Outputs dabei analog zu wissenschaftlichen Quellen: Sie

PREPRINT

zitieren sie und geben sie in einem Literaturverzeichnis an, wie beispielsweise in diesem Freitext (506): „Wenn ich KI zitiere, dann verweise ich auch auf die KI als Quelle."

Wenige Befragte gehen darauf ein, dass ein *technisch kompetenter Einsatz von KI-Anwendungen* zur Verantwortungsübernahme nötig ist, wobei bewusst eingesetzte *Prompting*-Strategien – zu denen sich die meisten Studierenden in der Lage sehen (siehe Abbildung 21, S. 27-28) – und ein *gezielter Einsatz von bestimmten Anwendungen* für spezielle Zwecke thematisiert werden. Für diese Studierenden gehört es also zur Autorschaft, mit Anwendungen zum Schreiben kompetent umgehen zu können. Ein Verständnis für die Funktionsweise von KI-Anwendungen, das sich ebenfalls die Mehrheit der Studierenden zuschreibt (siehe Abbildung 21, S. 27-28), wird an dieser Stelle bemerkenswerterweise kaum explizit thematisiert.[23] Ebenfalls selten sind Aussagen darüber, dass *Richtlinien der Hochschulen oder einzelner Lehrender* beim verantwortlichen Umgang mit KI helfen sowie dass Studierende *unsicher* sind, ob und wie sie Verantwortung im KI-gestützten Schreibprozess sicherstellen können. Vereinzelt wird jedoch großes Unverständnis darüber geäußert, wie verantwortliches wissenschaftliches Schreiben (nicht) gelehrt wird:

> Ich bin der Überzeugung, dass viele sich diese Herausforderung [Hausarbeiten zu schreiben; DR] durch KI vereinfachen wollen, weil sie davon überfordert sind. Daher plädiere ich dafür, dass man am Anfang des Studiums explizite Kurse anbietet, die einem das Hausarbeitschreiben beibringen!!! (3040)

Die meisten Befragten erkennen auf verschiedene Weise an, dass sie ihrer Verantwortung als Autor*in auf besondere Weise nachkommen müssen, wenn sie mit KI arbeiten. Sie schränken die Nutzung ein, machen den Einsatz transparent, überprüfen die Outputs und bleiben nach ihrer Einschätzung so Autor*innen ihrer Texte. Eine kleinere Gruppe an Studierenden sieht aber *keine besondere Notwendigkeit*, Maßnahmen zu ergreifen, um der Verantwortung im KI-gestützten Schreiben gerecht zu werden. Sie begründen diesen Standpunkt mit unterschiedlichsten Analogien, und stellen so die Besonderheit von KI-Systemen im Schreibprozess infrage. Einerseits nutzen die Befragten *Analogien zu menschlicher Unterstützung*:

> Wie gehe ich dabei vor, wenn ein Freund/Kollege/ Kursleiter zuvor einige Passagen/Kapitel oder sogar die gesamte Arbeit korrigiert, bevor ich sie abgebe? In den meisten Fällen wird dies nicht erwähnt und fällt auch nicht auf. (465)

> Egal ob man KI nutzt oder die Geschwister, Freunde, Eltern unterstützen (in welchem Maße auch immer). Niemand kommt auf die Idee aufzuschreiben, worüber er mit anderen Personen gesprochen hat und niemand kann oder konnte wirklich jemals überprüfen, ob eine andere Person (ein Ghostwriter) die Arbeit geschrieben hat, es sei denn es sind derart hohe Diskrepanzen zwischen vergleichbaren Arbeiten derselben Person oder in einer mit der Arbeit zusammenhängenden Prüfung nachweisbar. Und dieser Nachweis muss erbracht werden. Warum in diesem Fall also anders mit KI umgehen als mit Personen? Ehrlichkeit ble[]ibt Grundsatz. (813)

Auffällig ist, dass sich die vermeintliche Analogie zu bekannten Phänomenen nicht nur auf die Art der Unterstützung bezieht, sondern auch auf die Überprüfbarkeit dieser Unterstützung. Auch die menschliche Unterstützung ist schließlich nur schwer nachweisbar.

Während in diesen Freitexten der Eindruck entsteht, es gehe um einen ‚Austausch' auf Augenhöhe und kleinere ‚Vorschläge' und Korrekturen, die KI in der Rolle eines Partners vollzieht und die Autorschaft nicht gefährden, sind in anderen Freitexten die Analogien zum Menschlichen eher an der Tutorrolle und damit an einer Wissensautorität orientiert. KI wird in diesen Fällen als Experte verstanden, „der mich zu de[n] Themen berät und mir ein gewisses Maß an Wissen vermittelt" (4383).

[23] In anderen bereits umschriebenen Antworten werden aber zumindest Schlussfolgerungen aus der Funktionsweise implizit behandelt, wie beispielsweise die oft genannte inhaltliche Überprüfung zeigt.

PREPRINT

Da Menschen in verschiedenen Rollen bisher vermeintlich ähnliche Unterstützung geliefert haben, bieten diese Analogien zur menschlichen Hilfe eine Grundlage dafür, eine besondere Verantwortung im KI-gestützten Schreibprozess von sich zu weisen. In den Freitexten kommt jedoch auch immer wieder vor, dass KI nicht nur einen Ersatz für menschliche Unterstützung anbietet, sondern auch Lücken schließt für Studierende, denen diese menschliche Hilfe nicht zukommt.

> Andere Menschen haben Eltern, Verwandte und Bekannte, die Texte kritisch gegenlesen. Als Arbeiter*innenkind habe ich niemand in meinem Umfeld, der sich mit meiner Arbeit auseinandersetzen kann und will. Die KI ist für mich persönlich ein Nachteilsausgleich (2892)

Wenn KI-Anwendungen eine Unterstützung für Studierende bieten, die durch Bildungsbenachteiligungen keinen Zugang zu einer Unterstützung durch Menschen haben, dann weist dies auf ein Potenzial von KI für Bildungsgerechtigkeit hin.

Neben diesen Analogien zu menschlicher Unterstützung finden sich in den Freitexten *Analogien zu Werkzeugen*. Im Kontext des Schreibens naheliegend erscheinen die *Analogien zu klassischen Schreibwerkzeugen* wie Wörterbüchern oder etablierten *computerbasierten Werkzeugen* wie Word-Korrekturen, Autovervollständigung oder Internet-Suchmaschinen.

> I would say that AI is just a writing tool, no different than a dictionary. (1531)

> Ich finde es ist in keinster Weise Co-Autor oder so. Eher wie eine komplexere, bessere Version der Word-Autokorrektur, die zudem auch Feedback zur inhaltlichen, logischen Verständlichkeit gib. Zudem ist es eine Suchmaschine ist, die allgemein und themenübergreifend, aber nicht tiefgreifend zusammenfassen kann (1503)

Neben diesen schreibspezifischen Kontexten werden auch *Werkzeug-Analogien* aus anderen Bereichen, insbesondere dem Handwerk, herangezogen.

> Die Nutzung von KI beim Schreiben ist für mich wie das Backen von Brot: Solange ich selbst die Zutaten auswähle und den Teig forme, bleibt die schöpferische Höhe bei mir. Der Ofen – also die KI – trägt zur Verfeinerung bei, beansprucht aber nicht die geistige Urheberschaft. (6809)

> Die KI ist die Säge des Tischlers. Ja sie schneidet das Holz, ist aber nur ein Werkzeug. Das Konzept des Tisches und die Richtung in die geschnitten wird gibt immer noch der Tischler vor. Ist nun die Säge oder der Tischler verantwortlich dafür ob das Werkstück ordentlich geschnitten ist und der Tisch hergestellt wurde? (3703)

Diese Werkzeug-Analogien bestehen nicht nur in der Verantwortung als Autor*in, sondern auch darin, dass die Kontrolle über den Prozess durch das vermeintlich neutrale Werkzeug nicht gefährdet wird.

> Da die KI nur ein Werkzeug ist, genau wie ein Kugelschreiber oder ein Stuhl, bin ich trotz Gebrauch des KI-Werkzeugs alleiniger Urheber meines Textes und alles, was ich mittels KI erarbeite, ist meine eigene Lei[s]tung. (209)

> Auch ein Handwerker ist sich ja im Klaren in welchen Situationen er welches Werkzeug benutzen sollte, welche Vor- und Nachteile sie bringen. (1875)

Die Studierenden versuchen also mit verschiedenen Analogien und Metaphern die neue Situation durch KI im Schreibprozess beurteilbar zu machen und nehmen damit Stellung zu ihrem Verantwortungsgefühl und ihrem Verständnis von Autorschaft.

Didaktischer Exkurs: Analogien und Verantwortung

In der Vielfalt der verwendeten Analogien in der Frage nach Verantwortung und Autorschaft zeigt sich, dass wir uns noch im Prozess befinden, Maßstäbe für die Legitimität von KI-Nutzungen zu suchen.[24] Da

[24] Für einen Überblick über verschiedene KI-Analogien siehe Maas (2023).

PREPRINT

diese Analogien Einfluss auf das Verständnis von Verantwortung und Autorschaft haben, erscheinen sie uns als didaktisch besonders relevant. Im schreib- und hochschuldidaktischen Diskurs ebenso wie in der Lehre sollten daher nicht nur Kontinuitäten durch Analogien betont, sondern auch die Grenzen dieser Analogien aufgezeigt werden. So ist menschliches Feedback im Schreibprozess beispielsweise nichts, was es zu vertuschen gilt, wie in den Freitexten teilweise nahegelegt wird. Der intersubjektive Austausch über den Text ist vielmehr integraler Bestandteil des Schreibprozesses. Ob dieser Prozess sinnvoll mit KI simuliert werden kann, ist zumindest umstritten.[25] Kurzum: Die Art und Weise, wie im Hochschulkontext über KI gesprochen wird, hat Auswirkungen auf Studierende und andere Schreibende.[26]

Begründungen für die Ablehnung von KI-Nutzung

Tabelle 10: Berichtete Gründe für die Ablehnung von KI-Einsatz zum Schreiben

Code	Häufigkeit
negative Auswirkungen auf eigene Kompetenzen	302
ethische Bedenken in Bezug auf KI	192
mangelnde Fähigkeiten der KI	150
prüfungsrechtliche Bedenken	90
negative Auswirkungen von KI auf Studium und Gesellschaft	41
Vermeiden von Zeitaufwand für KI-Nutzung	41
kein Mehrwert der KI-Nutzung	33

Studierende, die keine KI für akademisches Schreiben einsetzen, geben mit weitem Abstand als Hauptgrund hierfür an, durch KI-Nutzung *negative Auswirkungen auf eigene Kompetenzen* zu befürchten, und benennen damit einen Aspekt, den KI-Nutzende bei sich selbst beobachten (siehe Tabelle 8). Konkret in dieser Kategorie benannt wird vor allem die *Wertschätzung eigenständigen akademischen Schreibens* als zentrale Kernkompetenz eines Studiums, die Studierende nicht durch die Einbindung von KI abbauen bzw. durch eigene Übung erst aufbauen möchten, sodass hier Teilhypothese 4. stark unterstützt wird, die davon ausgeht, dass eine Wertschätzung akademischen Schreibens zu begrenzterem KI-Einsatz führt (siehe S. 4). Folgende Freitexte belegen diese Haltung:

> Der entscheidende Skill, den es für ein Studium zu erlernen gilt, ist das Verarbeiten, Restrukturieren, synthetisieren und Vermitteln von Information. Diese Aspekte einer KI zu überlassen macht das Studium zwecklos, leer und unnütz. (1957)

> Da ich dadurch die Materie nicht selbst erforsche, meine sprachlichen und didaktischen Fähigkeiten verlieren würde und es mich seelisch nicht erfüllen würde. (6545)

Nachrangig geben Studierende in dieser Freitextfrage ebenso wie in anderen Bereichen der Umfrage (siehe S. 42, Abbildung 20, S. 26-27, S. 46) zudem an, *negative Auswirkungen auf eigenes Denken* zu befürchten und einen *geringeren fachlich-inhaltlichen Lerneffekt* zu erzielen, wie etwa in folgenden Freitexten:

> Durch die Recherche und durch das anschließende Schreiben ist es mir möglich mich sehr intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen und die erhaltenen Informationen mit meinen Erfahrungen zu verknüpfen, sowie kritisch darüber nachzudenken. Wenn die KI den Großteil dieser Denkarbeit übernimmt entgeht mir

[25] Daher müssen die angesprochenen Potenziale für Bildungsgerechtigkeit auch eingeschränkt werden. Mit einem Verständnis des menschlichen Dialogs über Texte als integral für den Schreibprozess und die Schreibsozialisation, werden fehlende menschliche Austauschräume für Benachteiligte im System der Hochschulbildung zum Anlass für die Umgestaltung der Hochschule. KI-Einsatz könnte an diesen Stellen gar strukturelle Missstände in der Bildungslandschaft eher verdecken als beheben.

[26] Dies gilt im Übrigen auch für die vorliegende Studie. So ist nicht auszuschließen, dass der Fragebogen durch das zugrundeliegende Modell von Steinhoff & Lehnen (2025) menschliche Assoziationen nahegelegt hat.

PREPRINT

> sehr viel Lernen und das persönliche Einordnen. Eine begründete und eigene Haltung einzunehmen, sowie ein tiefgreifendes Lernen gestaltet sich so eher schwierig. (4197)

> Beim Schreiben passiert mein Denken. Ziel ist das Denken nicht das schreiben (1753)

Als zweithäufigste Kategorie werden *ethische Bedenken* in Bezug auf KI angegeben. Diese liegen moderat auch bei KI-Nutzenden vor, sind aber bei den Nicht-KI-Nutzenden besonders stark ausgeprägt, wie die geschlossenen Fragen zu den Einstellungen zeigen (siehe Abbildung 20, S. 26-27). Hierunter fallen mit den meisten Angaben in den Freitexten Bedenken über negative *Auswirkungen auf die Umwelt* wegen des hohen Wasser- und Energieverbrauchs von KI. Aber auch in Bezug auf den als unrechtmäßig wahrgenommenen Umgang von KI-Unternehmen mit den Trainingsdaten äußern viele der Befragten deutliches Unbehagen. Desweiteren wollen einige Studierenden die Anbieter*innen von KI-Unternehmen aufgrund ihrer politischen Positionierung nicht unterstützen, wie in folgendem Freitext zu erkennen:

> [E]in Großteil der gegenwärtig erfolgreichen LLM-Anbieter sind direkt oder indirekt finanziell an autoritäre, extremrecht-faschistische Bewegungen gebunden (1619)

Am dritthäufigsten nennen die Befragten, dass KI-Anwendungen aufgrund mangelnder Fähigkeiten wie der insgesamt den Studierenden bekannten (siehe Abbildung 19, S. 24-25) inhaltlichen Unzuverlässigkeit und generierten Quellenangaben keinen Mehrwert für akademische Schreibprozesse bieten.

Weiter äußern Studierende eine Reihe an prüfungsrechtlichen Bedenken, die sie auch bei den Einstellungsfragen in starkem Maße zeigen (siehe Abbildung 20, S. 26-27). Besonders häufig wird hier das Gefühl genannt, bei einer Unterstützung durch KI zu betrügen und keine eigene Leistung zu erbringen:

> Die Nutzung von KI-Tools kommt für mein Dafürhalten "Spicken" gleich. Es handelt sich dann um keine eigene Leistung mehr. (3344)

Vereinzelt werden auch Unsicherheiten über Regelungen der Hochschulen sowie die Gefahr, durch KI zu plagiieren, genannt.

Drei weitere Kategorien sind erwähnenswert. Erstens befürchten Studierende negative Auswirkungen von KI-Nutzung auf die Hochschullehre und die Gesellschaft insgesamt, weil diese zu unfairen Lern-, Lehr- und Prüfungsbedingungen führt und immer mehr Personen abhängig von den Anwendungen werden. Zweitens lehnen die Befragten eine Nutzung aufgrund einer Kosten/Nutzen-Abwägung ab: Sie hätten durch die nötige Überprüfung von KI-Outputs mehr Zeitaufwand, als sie durch die Anwendung einsparen könnten – benennen also den gegenteiligen Grund gegenüber der Mehrheit der KI-Nutzenden, die sich gerade aufgrund der erhofften Zeitersparnis für KI-Einsatz entscheiden (siehe Abbildung 17, S. 22). Allerdings beobachteten auch unter den KI-Nutzenden einige einen erhöhten Zeitaufwand durch KI (siehe S. 39). Drittens sehen Studierende in der Anwendung für sich selbst keinen Mehrwert, weil sie keine Schwierigkeiten im eigenen Schreiben wahrnehmen.

Auswirkungen der Ablehnung von KI-Nutzung

Tabelle 11: Berichtete Auswirkungen der Ablehnung von KI-Einsatz zum Schreiben

Code	Häufigkeit
Kompetenzaufbau/kein Abbau	224
höherer (Zeit)aufwand	178
keine Auswirkungen	80
positive emotionale Auswirkungen	43
Bewahrung der Autorschaft	39
Benachteiligung in der Bewertung	39

PREPRINT

Als Konsequenz aus der Ablehnung der KI-Nutzung zum Schreiben wird am häufigsten *Kompetenzaufbau* bzw. das Vermeiden von Kompetenzabbau genannt, womit sich das Bild aus der vorangegangen Frage wiederholt, wo umgekehrt negative Auswirkungen auf die eigenen Kompetenzen als Hauptgrund gegen eine KI-Nutzung angegeben wurden (siehe S. 53). Die durch das eigenständige akademische Schreiben angestrebten Kompetenzen überschneiden sich dabei stark mit denjenigen, die von KI-Nutzenden als durch den KI-Einsatz reduziert wahrgenommen werden (siehe S. 42, S. 46). Konkret wird ein besserer und langfristigerer Wissenszuwachs benannt – während KI-Nutzende entsprechend eine nur kurzfristige Erinnerungsfähigkeit an durch KI aufgenommenes Wissen beobachten (siehe S. 46). Weiter berichten Nicht-KI-Nutzende in den Freitexten besonders häufig vom Kompetenzaufbau im Bereich des kritischeres Denkens, das sich damit erneut durch zahlreiche Stellen der Umfrage zieht (siehe S. 42, Abbildung 20, S. 26-27, S. 46, S. 53)– und wozu ebenfalls KI-Nutzende vermehrt den gegenteiligen Effekt eines Abbaus beobachten. Zum Teil schätzen die Befragten die Fähigkeit zum akademischen Schreiben und Lesen aber auch allgemein als genuin wertvoll ein:

> Wenn ich im Studium keine KI verwende, zeigt das, dass ich tatsächlich Interesse am akademischen Lernen habe und mir nicht die Arbeit von der KI abnehmen lasse. Es zeigt, dass mir wichtig ist, dass Menschen tatsächlich denken und sich gegenseitig helfen, miteinander sprechen und diskutieren. (4769)

In diesem Freitext wird die Relevanz der kommunikativen Teilhabe betont, die das akademische Schreiben und Lesen ausmacht. Einige Studierende beschreiben auch, dass die notwendigen Erfahrungen der Frustration und Herausforderung im KI-freien Schreibprozess zu ihrer Persönlichkeitsbildung beigetragen hat:

> Dabei habe ich in meinem bisherigen Studium das ein oder andere mal auch daneben gegriffen, aber das gehört dazu. Das ist Teil des Lernprozesses. [...] Wer meint da KI benutzen zu müssen, der beraubt sich nicht nur seiner eigenen intellektuellen Fähigkeiten, sondern er beraubt sich auch der Möglichkeiten selbst an Herausforderungen zu wachsen, und besser mit Scheitern und Rückschlägen umgehen zu können. (2222)

Der eigenständige Schreibprozess habe außerdem *positive emotionale* Auswirkungen, wie einen Zuwachs an Selbstbewusstsein und Stolz, ein reines Gewissen, sowie ein Gefühl der Unabhängigkeit von KI. Hier zeigen sich damit gegensätzliche emotionale Auswirkungen zu denen, die teilweise von KI-Nutzenden berichtet werden, wie etwa der Verunsicherung (siehe S. 40) bis hin zur Abhängigkeit von KI (siehe S. 40-41). Ebenfalls positiv hervorgehoben wird, dass die eigene Autorschaft bewahrt wird. Diese wird konkretisiert als Identifikation mit dem Text, der Kontrolle über den Schreibprozess und der Anerkennung des Texts als eigene Leistung. KI-Nutzende dagegen zeigen ein Bewusstsein dafür, dass ihre Texte nicht mehr alleine ihre eigene Leistung darstellen, sondern dass KI hieran einen Anteil hat (siehe Abbildung 16).

Diese Vorzüge durch die eigenständigen Schreiberfahrungen sind es den Nicht-KI-Nutzenden offensichtlich wert, einen *höheren Zeitaufwand* in Kauf zu nehmen, was am zweithäufigsten als Folge der Ablehnung von KI-Unterstützung genannt wird (während umgekehrt KI-Nutzende vielfach die gewonnene Zeitersparnis angeben, siehe Abbildung 17, S. 22, S. 38, S. 44):

> Vermutlich werde ich mehr Zeit investieren, dafür im Sinne von Studium tiefer und gründlicher studieren, verstehen und forschen. Studieren vs. Abschluss (691)

Hier wird der Konflikt zwischen Effizienz und der Bedeutung des akademischen Schreibens aufgeführt, der im Rahmen des ersten Freitexts der Nutzenden zu Auswirkungen auf ihren Schreibprozess schon diskutiert wird (siehe S. 38-39). Die Effizienz erscheint den Nicht-Nutzenden kaum als Vorteil, wenn dadurch die angestrebten Ziele im Studium nicht erreicht werden.

Am dritthäufigsten wird angegeben, dass die Entscheidung, KI nicht zu nutzen, keinerlei Auswirkungen habe, wobei aus den Freitexten herauszulesen ist, dass damit das Ausbleiben *negativer* Auswirkungen assoziiert wird.

PREPRINT

> Auch ohne die Nutzung von KI beim akademischen Schreiben habe ich Erfolg im Studium und kann daher keine negativen Auswirkungen feststellen (7460)

> Diese Nichtnutzung sollte keine Auswirkungen haben, denn es würde einfach der status quo ante fortgesetzt. (6171)

Diese Studierenden haben also das Gefühl, sie können ihr Studium wie bisher auch weiterhin ohne KI erfolgreich bestreiten.

Dieser Einschätzung stehen Äußerungen gegenüber, die negative Konsequenzen für das Studium befürchten. Insbesondere wird die Sorge geäußert, dass selbstgeschriebene Texte qualitativ schlechter seien und dadurch *Nachteile in der Bewertung* entstünden gegenüber Texten, die mithilfe von KI entstanden sind. Entsprechend sei es unfair, KI-Nutzende und Nicht-Nutzende mit den gleichen Maßstäben zu bewerten. Diese Einschätzung, KI-Nutzung sei unfair, zeigen Nicht-KI-Nutzende auch bei den geschlossenen Fragen, wogegen KI-Nutzende sie nicht teilen (siehe Abbildung 20, S. 26-27). Eine Begründung führt beispielsweise der folgende Freitext aus:

> [M]eine Eigenleistung entspricht in der Bewertung ggf. derselben Leistung, wie der eines Mitstudierenden, welcher KI-Tools nutze, was ich persönlich bezüglich des Arbeitsaufwands als unfair betrachte - insb. Zusammenfassungen und Recherchen nehmen mehr Zeit in Anspruch wenn nicht auf KI zurückgegriffen wird (3409)

Dies hängt zum Teil auch mit der Sorge zusammen, dass Dozent*innen die eigenen Texte fälschlicherweise als KI-Generate einordnen würden.

Abschließend spiegelt der folgende Freitext mehrere der genannten Auswirkungen in einem Gesamtbild wider:

> Dadurch, dass ich mir Themen selbst erarbeite, kann ich selbstbewusst in Seminaren oder bei Prüfungen darüber sprechen - Eventuell sind Aufgaben zeitintensiver, dafür bin ich zufriedener mit den Ergebnissen und habe eher das Gefühl, etwas gelernt und geschafft zu haben - Ich lerne, wie man richtig recherchiert und ich lerne, Quellen einzuordnen - Ich glaube, dass KI kurzfristig vielleicht positive Auswirkungen auf das Studium hat, da man schneller arbeiten kann, langfristig denke ich, die Ergebnisse von KI sind nicht sehr gut und bleiben einem selten im Gedächtnis - Ich habe das Gefühl, mich durch den Verzicht von KI auf eine Weise auch kreativ ausdrücken zu können. In meinen Arbeiten steckt auch etwas persönliches, ich entscheide selbst, was ich darin aufnehmen will, ich entwickle beim Schreiben eine eigene Sprache - Durch die bewusste und aktive Arbeit mit Informationen erweitere ich meine Perspektive (8463)

PREPRINT

VIII. Ergebniszusammenfassung

- 89,2 % der Studierenden nutzen KI-Tools zum akademischen Schreiben, dabei mehrheitlich ChatGPT und KI-Übersetzungstools, vielfach in Kombination (siehe Abbildung 2, Tabelle 3).
- KI-Tools werden für alle Teiltätigkeiten akademischer Schreibprozesse eingesetzt. Hauptsächlich genutzt werden sie von jeweils rund zwei Dritteln der Befragten in der Einstiegsphase in einen Schreibprozess (zum thematischen Einstieg sowie zur Entwicklung von Fragestellung und Gliederung), zum Begriffsverständnis und zum sprachlichen Überarbeiten. Nachrangig wird KI von jeweils rund einem Drittel der Befragten verwendet für die Forschungslektüre sowie zum Schreiben und inhaltlichen Überarbeiten. Damit wird KI für die letztgenannten Tätigkeiten, bei denen die eigenständige Durchführung aus schreibdidaktischer Sicht sowohl zur Wissensverarbeitung als auch zur Verantwortungsübernahme für den eigenen Text besonders notwendig scheint, zwar seltener eingesetzt, bei einer Nutzung durch ein Drittel der Befragten jedoch dennoch häufig (siehe Abbildung 3).
- Bei allen Teiltätigkeiten wird KI in den drei möglichen Rollen genutzt, als Ghost (komplettes Übertragen von Aufgaben an KI), Partner (gemeinsame Bearbeitung mit KI, bei der KI-Outputs geprüft und weiterbearbeitet werden) und Tutor (methodische Hilfestellung durch KI). Insgesamt sind die Ghost- und die Partner-Rolle dabei häufiger vertreten als die Tutor-Rolle. Verschiedene KI-Rollen werden häufig gemeinsam eingesetzt, wobei Studierende, die KI in der Ghost-Rolle verwenden, sie bei den meisten Teiltätigkeiten seltener auch in der Partner- oder Tutor-Rolle nutzen (siehe Abbildung 14).
- Die Verteilung der KI-Rollen unterscheidet sich bei den einzelnen Teiltätigkeiten. Bei der Forschungslektüre etwa (siehe Abbildung 8) dominiert die Ghost-Rolle und wird am häufigsten ausschließlich genutzt. Am zweithäufigsten ist die Partner-Rolle vertreten, wogegen die Tutor-Rolle kaum genutzt wird. Konkret setzen 19 % der Gesamtmenge der Befragten KI ein, um sich Textzusammenfassungen erstellen zu lassen, die sie statt der Originaltexte lesen. Beim Schreiben dagegen (siehe Abbildung 11) ist die Partner-Rolle am häufigsten vertreten, dicht gefolgt von der Ghost-Rolle. 5 % der Gesamtmenge der Befragten nutzen KI in der Ghost-Rolle, um sich komplette Texte schreiben zu lassen, weitere 15 % lassen sich Textteile generieren und 18 % eigene Notizen in Fließtext umwandeln. Die Tutor-Rolle wird wie bei der Forschungslektüre nachrangig genutzt, allerdings im Vergleich zu dieser Teiltätigkeit deutlich stärker. Meist werden alle drei KI-Rollen gemeinsam verwendet oder auch nur die Ghost und die Tutor-Rolle zusammen. Damit ist die KI-Nutzung bei der Forschungslektüre durch das Vorherrschen einer ausschließlichen Ghost-Nutzung, bei der die eigenständige Auseinandersetzung mit Forschungslektüre unterbleibt, kritischer zu bewerten als beim Schreiben, wo die Ghost-Nutzung eingebettet ist in die anderen beiden KI-Rollen, sodass mit KI-Outputs in Eigenleistung weitergearbeitet wird.
- Studierende selbst schätzen bei der eigenen KI-Nutzung die Rolle der KI am häufigsten als Partner ein, dicht gefolgt von der Tutor-Rolle (siehe Abbildung 16). Als Ghost-Writer empfindet nur eine Minderheit von 12,6 % der KI-Nutzenden die Rolle der KI. Entsprechend schätzen die KI-Nutzenden ihren eigenen Anteil beim Schreiben gegenüber dem KI-Anteil mehrheitlich deutlich höher ein (siehe Abbildung 17). 9,8 % der KI-Nutzenden allerdings geben an, der Anteil der KI sei höher als der eigene.
- Als Nutzungsgründe ergeben sich die drei Faktoren des Einsparens von Zeit- und Arbeitsaufwand mit der höchsten Zustimmung durch 72,5 % der KI-Nutzenden, die Erweiterung von Perspektiven, Kreativität und Wissen (62,6 % Zustimmung) und die Verbesserung von Schreibkompetenz und eigenen Texten (66,5 % Zustimmung) (siehe Tabelle 5).

PREPRINT

- Bei den Einschätzungen zu KI geben 62,8 % der Befragten an, KI für das Verfassen akademischer Texte für nützlich und qualitativ geeignet zu halten, wobei sich 57,5 % dabei der inhaltlichen Unzuverlässigkeit von KI bewusst sind (siehe Abbildung 11). 44,9 % bewerten KI-Einsatz zum akademischen Schreiben als ethisch unbedenklich und empfinden ihn als positiv, wobei 50,4 % bei KI-Nutzung das Gefühl haben, weniger selbst geleistet zu haben und 45,5 % Bedenken zeigen, kritisches Denken zu verlernen (siehe Abbildung 19)**.** Die eigenen Fähigkeiten zum Umgang mit KI bewerten 77,3 % der Studierenden als positiv (siehe Abbildung 21).
- Die eigene Schreibkompetenz und Haltungen zum Schreiben schätzen die Befragten in den fünf erfassten Dimensionen eher positiv ein: Die höchste Zustimmung findet bei 92,2 % die Dimension der Autorschaft, die verstanden wird als Verantwortungsgefühl für eigene Texte. 82,1 % schätzen ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten positiv ein. 89,5 % geben an, den eigenen Schreibprozess gut steuern zu können. 78,0 % empfinden Schreiben als sinnvoll, um Gedanken weiterzuentwickeln und zu lernen. 39,6 % fühlen sich durch schriftliche Prüfungen so unter Druck gesetzt, dass sie schlechter schreiben als sie könnten.
- KI-Nutzende unterscheiden sich in ihren Einschätzungen zu KI und der eigenen Schreibkompetenz jeweils deutlich von Nicht-KI-Nutzenden: Bei allen Einschätzungsfragen zu KI bewerten Nicht-KI-Nutzende KI negativer (siehe Abbildung 19, 20, 21), die eigenen Schreibfähigkeit und Haltungen zum Schreiben dagegen positiver (siehe Abbildung 22). Die 20% der KI-Nutzenden, die KI verantwortungsvoll einsetzen, indem sie diese ausschließlich in der Partner- oder Tutor-Rolle verwenden, nicht aber als Ghost, rangieren bei den Einschätzungen zu KI und zur Schreibkompetenz durchgängig zwischen den KI-Nutzenden und den Nicht-KI-Nutzenden, wobei sie bei der Haltung gegenüber KI näher an der Gruppe der KI-Nutzenden liegen, bei der Schreibkompetenz näher an der Gruppe der Nicht-KI-Nutzenden. Den meisten Gründen für KI-Nutzung stimmen die verantwortungsvoll KI-Nutzenden geringer zu als KI-Nutzende, mit Ausnahme des Grundes, das Schreiben schwerfällt, zu dem sie höhere Zustimmung zeigen.
- Als Einflüsse auf die KI-Nutzung (siehe Tabelle 6) erweisen sich je nach Teiltätigkeit unterschiedliche Faktoren als wirksam. Hochschultyp (HAW versus Universität), Fachcluster (Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften), Nutzungsgründe, Einschätzungen zu KI, Einschätzungen zu Schreibkompetenz und selbsteingeschätzte Studienleistung zeigen in unterschiedlichem Ausmaß und teilweise auch in unterschiedliche Richtungen Einflüsse, d.h. einige Einflussfaktoren führen bei gewissen Teiltätigkeit zu verstärkter KI-Nutzung, bei anderen dagegen zu geringerer.
- Speziell zu den Einflüssen von Schreibkompetenz und Haltungen gegenüber dem Schreiben auf die KI-Nutzung ist festzustellen, dass das Verständnis von Autorschaft und Verantwortung für eigene Texte die stärksten Zusammenhänge grundsätzlich zur KI-Nutzung (siehe Abschnitt VI) sowie mit konkreten Teiltätigkeiten (siehe Tabelle 6) aufweist: KI wird bei stärkerer Identifikation als verantwortungsvolle*r Autor*in generell seltener genutzt, dabei insbesondere weniger zum Schreiben, inhaltlichen Überarbeiten und zur Gliederung. Zudem setzen Studierende KI verantwortungsvoller ein, je stärker sie sich als Autor*innen identifizieren. Weiter setzen auch Studierende, die Schreiben als sinnhafte Tätigkeit einschätzen, um eigene Gedanken weiterzuentwickeln und zu lernen, KI grundsätzlich etwas seltener ein (siehe Abschnitt V).
- Die in ihrem Schreibprozess festgestellten Veränderungen empfinden Studierende teils als bereichernd, teils als Einbuße oder Verlust (siehe Abbildung 23, Tabelle 7). In allen Kategorien werden stets beide Seiten beschrieben, wobei als bereichernd empfundene Veränderungen durchgängig überwiegen, teilweise sehr deutlich. Als Bereicherung schildern Studierende eine Beschleunigung

PREPRINT

des Schreibprozesses, Entlastung, das Produzieren besserer Texte, Kompetenzausbau (überwiegend Sprachkompetenz) sowie eine intensivere, vertiefte wie breitere Auseinandersetzung mit Themen. Demgegenüber wird Kompetenzverlust geschildert (überwiegend der Fähigkeit zum kritischen und reflexiven Denken), Mehrarbeit (überwiegend durch die notwendige Überprüfung KI-generierter Inhalte), Verunsicherung, die zunehmende Neigung zur KI-Nutzung, eine beginnende Abhängigkeit von KI, das Produzieren vermeintlich schlechterer Texte, sowie eine oberflächlichere und eingeschränktere Auseinandersetzung mit Themen.

- In ihrem Umgang mit Wissen berichten viele Studierende ebenfalls von einer Prozessbeschleunigung sowie von einer Wissenserweiterung durch KI-Nutzung (siehe Tabelle 8). Allerdings beschreiben einige Studierende auch, sich an das mit KI erworbene Wissen schlechter zu erinnern sowie zur unkritischen Übernahme KI-generierten Wissens verleitet zu werden.
- Die Freitexte zur Verantwortung als Autor*in zeigen, dass Studierende versuchen, den inhaltlichen Einfluss von KI möglichst gering zu halten und die sprachlichen Möglichkeiten auszuschöpfen (siehe Tabelle 8). Viele Studierende sehen sich außerdem in der Verantwortung, ihren KI-Einsatz transparent zu machen und Outputs zu überprüfen. Einige dagegen empfinden keine besondere Notwendigkeit, Maßnahmen zu ergreifen, was sie mit Analogien zwischen KI und Werkzeugen bzw. menschlichen Akteur*innen begründen.
- Nicht-KI-Nutzende entscheiden sich laut Freitexten bewusst gegen den KI-Einsatz und begründen dies durch den erwarteten Kompetenzverlust, verschiedene ethische und prüfungsrechtliche Bedenken sowie mangelnden Fähigkeiten der Anwendungen (siehe Tabelle 10).
- In den Freitexten zu Auswirkungen der Nicht-Nutzung von KI dominieren Aussagen zum Kompetenzaufbau, für den Studierende einen höheren Zeitaufwand bewusst in Kauf nehmen. Zudem berichten sie von positiven Gefühlen wie Stolz auf ihre Leistung und einer stärkeren Identifikation als Autor*innen ihrer Texte. Sie empfinden die Veränderung von Prüfungsmaßstäben ihnen gegenüber allerdings als unfair und befürchten, dass ihnen die Nicht-Nutzung erschwert wird (siehe Tabelle 11).

Die Hypothese, dass KI im Schreibprozess gezielter, begrenzter und verantwortungsvoller eingesetzt wird, je ausgeprägter die akademische Schreibkompetenz und positive Haltungen gegenüber dem eigenen Schreiben sind, wird durch die Ergebnisse grundsätzlich gestützt.

- Teilhypothese 1 lautete: *Mit zunehmender Schreiberfahrung und -kompetenz sind Studierende mit dem akademischen Schreibprozess und seinen Herausforderungen vertrauter und haben individuelle Vorgehensweisen zum produktiven Umgang damit entwickelt, sodass sie seltener aufgrund von Überforderung auf KI zugreifen. Zudem können sie ihre eigenen Fähigkeiten zum Umgang mit verschiedenen Teiltätigkeiten im Schreibprozess besser einschätzen und greifen entsprechend begrenzter nur für ausgewählte Teiltätigkeiten auf KI zu, bei denen sie noch Unterstützungsbedarf sehen. Studierende mit geringerer akademischer Schreibkompetenz geben Teiltätigkeiten des Schreibprozesses dagegen aufgrund von Unsicherheit und Überforderung häufiger zur Arbeitserleichterung und Entlastung an KI ab.* Für diese Teilhypothese spricht, dass Nicht-KI-Nutzende ihre Schreibkompetenz in allen fünf Dimensionen höher einschätzen als KI-Nutzende. Verantwortungsvoll KI-Nutzende, die Teiltätigkeiten begrenzter nur in den KI-Rollen von Parter und Tutor, nicht aber in der Ghost-Rolle, an KI abtreten, schätzen ihre Schreibkompetenzen ebenfalls höher ein als die Gesamtmenge der KI-Nutzenden und nur leicht geringer als die Nicht-KI-Nutzenden (siehe Abbildung 22). Zudem zeigt sich in den Regressionsanalysen, dass Studierende mit höherer Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben KI seltener für den Einstieg,

PREPRINT

zur Entwicklung einer Fragestellung und für die Forschungslektüre nutzen (siehe Tabelle 6). Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass die Regressionsanalysen jeweils nur Teile der Gesamtvarianz erklären und insgesamt eher geringe Zusammenhänge zu beobachten sind, die zudem nicht für alle Teiltätigkeiten festgestellt werden können.

- Teilhypothese 2., *Studierende, die sich als Autor*innen mit ihren Texten identifizieren und sich hierfür verantwortlich fühlen, setzen KI begrenzter zum Schreiben ein*, spiegelt sich in den Regressionsanalysen wider: Diese Studierenden nutzen KI seltener für die Entwicklung einer Gliederung, zur Forschungslektüre, zum Schreiben und zum inhaltlichen Überarbeiten und setzen sie insgesamt verantwortungsvoller ein (siehe Tabelle 6), wobei auch hier eher geringe Zusammenhänge zu verzeichnen sind. Zudem unterstützen Freitexte diese Teilhypothese, in denen Studierende beschreiben, den inhaltlichen Einfluss von KI vermeiden zu wollen, um ihrer Verantwortung als Autor*innen nachzukommen (siehe S.49).
- Teilhypothese 3., *Studierende, die sich durch schriftliche Prüfungen stark unter Druck gesetzt fühlen, setzen KI eher ein, um sich emotional zu entlasten*, ist in den Regressionsanalysen nicht zu beobachten. Die Gründe für KI-Nutzung verweisen allerdings darauf, da Zeitsparen, Aufwandsreduktion, der Umgang mit Schreibschwierigkeiten und das Erzielen besserer Texte am häufigsten benannt werden, womit das Erleben von Zeit- und Notendruck sowie Schreibschwierigkeiten die KI-Nutzung stark begünstigt. Dies wird auch in den Freitextantworten deutlich, wo Studierende angeben, sich durch KI entlastet zu fühlen und sich aufgrund von äußerem Druck zur KI-Nutzung gezwungen zu sehen (siehe S. 40).
- Teilhypothese 4. lautete: *Studierende, die akademisches Schreiben als Weg zum Lernen, Entwickeln von Gedanken und Reflektieren erfahren haben, empfinden das eigenständige Bewältigen des Schreibprozesses als sinnhaft und wertvoll und geben daher Teiltätigkeiten des Schreibprozesses in begrenzterem Maße an KI ab*. In den Regressionsanalysen findet sich hierzu nur ein leichter Zusammenhang zwischen der Wertschätzung des Schreibens und einer leicht geringeren KI-Nutzung für die Entwicklung einer Fragestellung, wogegen sogar eine leicht stärkere KI-Nutzung zum sprachlichen Überarbeiten zu beobachten ist. Gestützt wird die Hypothese aber durch Freitexte der Nicht-KI-Nutzenden (siehe Tabelle 10), die ihre Ablehnung von KI-Nutzung mit Abstand am häufigsten durch die Wertschätzung des akademischen Schreibens und seiner positiven Auswirkungen begründen. KI-Nutzende allerdings bewerten eigenes Schreiben durchaus ebenfalls als sinnvoll, wenn auch in geringerem Maße als KI-Nutzende, und setzen dennoch KI ein, da weitere Beweggründe (insbesondere Effizienz, Notendruck, Schreibschwierigkeiten sowie Austausch- und Absicherungsbedarf) eine Rolle spielen.
- Die 5. Teilhypothese, *Studierende mit ausgeprägteren schriftsprachlichen Fähigkeiten nutzen KI seltener zur sprachlichen Unterstützung*, zeigt sich nicht in den Regressionsanalysen.

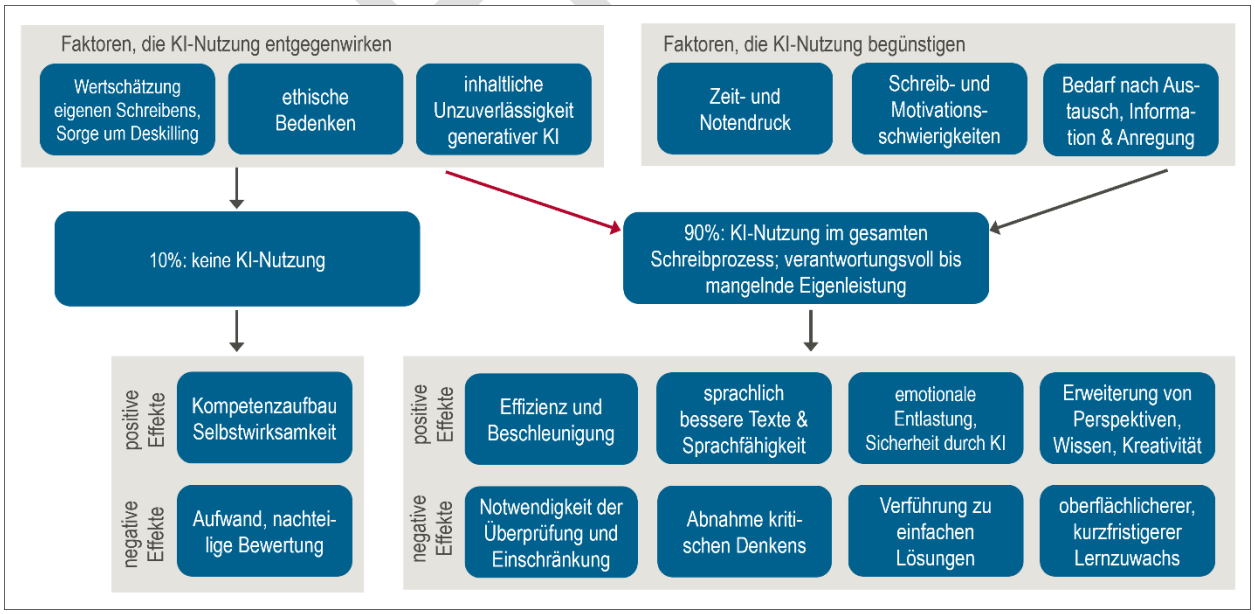
PREPRINT

IX. Diskussion

Im Folgenden werden nach einer Reflexion über die Einschränkungen der Erhebung ihre Ergebnisse im Gesamtbild vorgestellt und diskutiert, welche Fragen sie für den künftigen Umgang mit studentischem akademischem Scheiben an Hochschulen aufwerfen. Hierzu werden erste Umsetzungsideen vorgeschlagen.

Die Gültigkeit der vorgestellten Umfrageergebnisse ist insofern einzuschränken, als keine repräsentative Stichprobe gezogen wurde, sondern die Daten auf einer anfallenden Stichprobe basieren. Die Population der Studierenden an deutschen Hochschulen wird aber im Hinblick auf Hochschulsemester, angestrebten Abschluss, Fachcluster, selbsteingeschätzte Studienleistungen und Schreibkompetenzen in ausreichendem Maße abgebildet, um von einer Übertragbarkeit der Befunde auf die Grundgesamtheit auszugehen. Erhoben wurden nur Selbsteinschätzungen, die grundsätzlich verzerrt sein können – was gerade bei Fragen nach solchen KI-Nutzungsweisen, die im allgemeinen Diskurs an Hochschulen negativ konnotiert sind, aufgrund sozialer Erwünschtheit wahrscheinlich ist. Um diese Verzerrungen gering zu halten, wurden Fragen möglichst neutral formuliert und dahinterliegende Wertungen oder Konzepte nicht kommuniziert. Zu bedenken ist weiterhin, dass die erhobenen Einschätzungen und Nutzungsweisen einem zeitlichen Wandel unterliegen können und nur für den Erhebungszeitpunkt eine zuverlässig gültige Aussage getroffen werden kann. Auch die zugrunde gelegten Theorien und Konzepte basieren auf dem aktuellen Forschungsstand und bedürfen möglicherweise der Weiterentwicklung. Konkret sind etwa die KI-Rollen des GPT-Modells nicht trennscharf, und es wurden nur ausgewählte Dimensionen des komplexen Konzepts der Schreibkompetenz erhoben. Auch weitere mögliche Einflussfaktoren auf KI-Nutzung zum Schreiben wie beispielsweise die Studienmotivation wurden nicht abgefragt. Schließlich ist festzuhalten, dass die Regressionsanalysen nur geringe Anteile erklären. Dennoch lassen sich aus den Daten insgesamt durch die Zusammenführung quantitativer und qualitativer Ansätze belastbare Aussagen über verbreitete studentische Nutzungsweisen von KI und dahinterliegende Haltungen ableiten.

Abbildung 24: Einflussfaktoren auf KI-Nutzung zum Schreiben und berichtete Effekte



Studierende integrieren KI-Anwendungen in allen Teiltätigkeiten des Schreibprozesses in verschiedenen Rollen. Entgegen dem teils verbreiteten Bild, dass Studierende Schreibaufgaben größtenteils unreflektiert an KI in einer Ghost-Rolle delegieren, weisen die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass sie dies vielmehr aktiv zu vermeiden versuchen. Sie schätzen eigenständiges Schreiben als Weg zum fachlichen

Lernen und kritischen Denken und ihnen ist bewusst, dass KI-Einsatz sich negativ auf eigene Fähigkeiten auswirken kann. Zudem zeigen sie ethische Bedenken und wissen um die inhaltliche Unzuverlässigkeit von KI-Generaten. Bei 10 % der Studierenden führen diese Erwägungen zum bewussten gänzlichen Verzicht auf KI. Laut Selbstaussagen erfahren sie durch das eigenständige Bewältigen von Schreibherausforderungen Kompetenzaufbau und Selbstwirksamkeit und identifizieren sich stärker mit ihrem Textprodukt. Zu klären wäre, wie Hochschulen künftig, wenn aktualisierte Prüfungsformen möglicherweise KI-Nutzung in Schreibaufträgen voraussetzen, mit dieser Studierendengruppe umgehen wollen. Soll es weiterhin das Recht und die Möglichkeit geben, auf KI im Schreiben zu verzichten? Für 90 % der Studierenden stellt diese Frage sich nicht, denn für diese scheinen trotz vorhandener Bedenken die Vorteile der KI-Nutzung zu überwiegen. Als solche nehmen sie insbesondere eine Effizienzsteigerung und Beschleunigung im Schreibprozess und Wissenserwerb wahr, zudem eine bessere sprachliche Textqualität. Auch emotionale Entlastung, eine Perspektiverweiterung durch Austausch und Feedback mit KI sowie eine insgesamt kritischere Haltung gegenüber fremden Texten beobachten sie als positive Auswirkungen. Grundsätzlich sehen die Studierenden sich dabei weiterhin als Autor*innen ihrer Texte und sind bemüht, ihre KI-Nutzung einzuschränken, sie transparent zu machen und den Inhalt ihrer Texte zu verantworten. Gleichzeitig stellen sie die Grenzen und negativen Folgen der Integration von KI in den Schreibprozess fest wie die Notwendigkeit der Überprüfung von KI und einen oberflächlicheren und kurzfristigeren Wissenszuwachs. Zudem nehmen sie die Abnahme ihrer Fähigkeit zum kritischen Denken und eine Verführung zu einfachen Lösungen wahr, die teils bis zur KI-Abhängigkeit führt. Diese Vor- und Nachteile der KI-Nutzung stehen sich dabei als Widersprüche gegenüber.

Studierende bewerten die eigene KI-Nutzung ambivalent. Sie geben kritische Haltungen gegenüber KI an, aber nutzen diese teils intensiv im Schreibprozess. Sie lehnen als Selbstzuschreibung der KI-Nutzung die Ghost-Rolle ab, aber verwenden diese in einzelnen Schreibphasen. Sie zielen auf Effizienzsteigerung, aber sorgen sich um Deskilling und schlechtere Erinnerung. Sie beabsichtigen eine eingeschränkte KI-Nutzung, um diese verantworten zu können, aber lassen sich zum Überschreiten der intendierten Grenzen und Ausweitung der Nutzung verleiten. Dass Studierende sich trotz eines Problembewusstseins für eine KI-Nutzung entscheiden, lässt sich insbesondere durch Zeit- und Notendruck, Schreib- und Motivationsschwierigkeiten sowie den Bedarf nach Austausch, Information und Anregung erklären. Diesen Ambivalenzen in den Entscheidungssituationen im Schreibprozess weiter nachzugehen, scheint ein aufschlussreiches Feld für weitere Forschung. Zur Verführung durch KI-Anwendungen ist dabei zu berücksichtigen, dass diese selbst einen nicht ohne Weiteres einschränkbaren Einfluss auf die Nutzung aufweisen. So schreiben Steinhoff & Lehnen KI-Anwendungen spezifische „Gebrauchssuggestionen“ (2025, S. 2) zu, da sie einige Nutzungsweisen nahelegen, andere dagegen erschweren. Bei Brommer & Rezat wird dasselbe Phänomen unter dem Begriff der „Affordanzen“ (i. Dr.) beschrieben. Die Ambivalenz der Studierenden könnte vor diesem Hintergrund darin begründet liegen, dass sie selbst den Anspruch haben, die Kontrolle über KI-Anwendungen zu behalten, was ihnen aber erschwert wird. Damit liegt dennoch eine vergleichsweise positive Ausgangslage vor, denn Studierende bringen kritische Einstellungen, positive Handlungsansätze und Reflexion zum KI-Einsatz mit, an denen sich ansetzen lässt – auch wenn ihre tatsächliche KI-Nutzung davon vielfach abweicht.

Studentische Ansichten über einen vertretbaren KI-Einsatz gehen stark auseinander, wie die Vielfalt der Nutzungsweisen sowie die Schilderung von Vorgehensweisen zur Gewährleitung von Verantwortung verdeutlichen. Ob KI-Einsatz für den thematischen Einstieg, die Entwicklung einer Fragestellung oder Gliederung, Recherche, Lektüre oder die sprachliche Überarbeitung legitim ist, beurteilen sie kontrovers. Dies könnte darauf hindeuten, dass Hochschulen bislang zu wenig Orientierung bieten. Diese ist auf überge-

PREPRINT

ordneter Ebene über allgemeine Leitlinien hinaus allerdings kaum zu erreichen, da es keinen fächerübergreifenden Konsens zu detaillierten Regeln gibt. Ausdifferenzierte Regeln sind zu stark abhängig von Fachkulturen und insbesondere der jeweiligen Zielsetzung einer konkreten Schreibaufgabe. So könnte beispielsweise eine KI-Nutzung für Rechtschreib- und Grammatikkorrektur sowie stilistische Umformulierungen je nach Fachkontext und Lernzielen zulässig oder aber problematisch sein, wenn beispielsweise sprachliche Präzision einen Teil der erforderten Leistung ausmacht. Klare Orientierung Studierender ist damit in fachübergreifenden Angeboten wie beispielsweise an Schreibzentren nur begrenzt möglich, sondern bedarf der Diskussion in den Fächern – zwischen den Lehrenden sowie mit den Studierenden. Dabei sollten grundsätzliche Fragen bedacht werden: Welche Bedeutung hat das Schreiben und Lesen für die jeweilige Fachkultur? Welche Teilkompetenzen bleiben in Zeiten von KI essenziell? Wie müssen Lernziele entsprechend definiert werden? Die Schreibdidaktik kann hierzu beitragen, indem sie Möglichkeiten an die Hand gibt, das Schreiben mit KI zu thematisieren, beispielsweise durch eine Nutzung der Befragungsergebnisse als Reflexionsanlass zum Einstieg. Für die Konkretisierung möglicher Einsatzszenarien von KI kann zurückgegriffen werden auf Modelle zum Schreibprozess mit und ohne KI etwa von Göpferich (2019), Buck & Limburg (2024), Steinhoff & Lehnen (2025) oder Kaib et al. (2025). So würde eine Festlegung möglich, für welche Teiltätigkeiten des Schreibprozesses und in welchen Rollen KI genutzt bzw. nicht eingesetzt werden sollte. Dabei sind auch die Modelle zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Zum einen sind auch teils darin vorgenommene Zuschreibungen, die KI etwa in Analogie zu menschlichen Rollen (Steinhoff & Lehnen, 2025) oder als Werkzeug (Buck & Limburg, 2024) darstellen, mit Studierenden kritisch zu thematisieren, da diese Vorstellungen Studierende dazu verleiten können, eine besondere Verantwortung im KI-gestützten Schreiben von sich zu weisen. Zum anderen ist zu erproben, inwiefern die Modelle sich für eine praktische Umsetzung eignen. Ist es technisch möglich, auf die Partner- oder Tutoren-Rolle ausgelegte KI-Bots zu erstellen, bei denen nicht doch weiterhin Gebrauchssuggestionen der KI überwiegen, die zu einem ausgeprägteren KI-Einsatz verleiten? Selbst wenn dies technisch möglich ist: Wie können Studierende bei Schreibschwierigkeiten dem emotional-motivationalen Druck begegnen, der sich aus der konstant verfügbaren Möglichkeit zur Delegation ergibt? Dies dürfte spezifische Aspekte von AI Literacy voraussetzen, die bislang im Diskurs zu kurz kommen:

Angebote zu AI Literacy im Schreiben sollten ausgeweitet werden. Zum einen sollten sie stärker auf soziotechnische Analysen und emotional-motivationale Konsequenzen für Studierende abzielen. Bislang liegt der Fokus der Förderung von AI Literacy vor allem auf technischen Hintergründen und Anwendungsweisen (Crano, 2025). Das Phänomen der KI-Ambivalenz macht deutlich, dass darüber hinaus weitere Fragen behandelt werden sollten: Wie verändert sich die Selbstwahrnehmung als Schreibende*r durch die KI-Nutzung? Welchen Einfluss hat KI auf die eigene Autonomie? Diese an studentischen Schreiberfahrungen orientierte Auseinandersetzung kann mit sozio-technischen Konzepten aus der kritischen KI-Forschung fundiert werden. So können beispielsweise gemeinsam Systemprompts oder Richtlinien für das RLHF (Reinforcement Learning through Human Feedback) analysiert werden, um emotionale Effekte auf Nutzende zu reflektieren und dahinterliegende Strategien von KI-Unternehmen zu thematisieren (hierzu z.B. Bender & Hanna, 2025; Mühlhoff, 2025). In Anbetracht der studentischen Annahme, rein sprachliche Nutzungsweisen von KI seien unproblematisch, ließe sich außerdem die Homogenisierung von Sprache thematisieren (Bender et al., 2021), um die Bedeutung individueller Schreibstile zu stärken.

Zum anderen werden auch in Bezug auf etablierte Bereiche der AI Literacy Defizite deutlich. Studierende unterliegen teils Fehlannahmen über die (aktuelle) Leistungsfähigkeit von KI. Dies zeigt sich insbesondere bei der Nutzung von Chatbots für Zusammenfassungen von Forschungsliteratur, da diese ebenso wie andere Chatbot-Outputs durch Bias, Halluzinationen und generell inhaltliche Unzuverlässigkeit gekennzeichnet sind und nicht wie vielfach suggeriert auf eingegebenen Text direkt zugreifen können. Potenzial

PREPRINT

könnte außerdem darin liegen, Studierende vertrauter mit spezifischen KI-Tools zu machen, die über Chatbots hinausgehen und weniger auf LLMs beruhen. Diese werden bislang nur von wenigen zielgerichtet eingesetzt.

Neben diesen stärker auf KI fokussierten Schlussfolgerungen lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie daraufhin interpretieren, welche Lücken Studierende durch ihre Art der KI-Nutzung füllen. Woran mangelt es aktuell bei den Rahmenbedingungen des Schreibens und Lesens in Studium und Lehre? Zur Prävention eines ausufernden KI-Einsatzes erscheint insbesondere das Eingehen auf Zeit- und Notendruck, Schreib- und Motivationsschwierigkeiten sowie den Bedarf nach Austausch, Information und Anregung relevant. Hierfür sind strukturelle Veränderungen der Lehrkultur an Hochschulen nötig, insbesondere die Umgestaltung und Einbettung von Schreibaufträgen in der Fachlehre:

Im Hochschulkontext liegt der Fokus bisher verstärkt auf Texten als Prüfungsleistungen, die abgekoppelt von der Fachlehre in der vorlesungsfreien Zeit isoliert zu Hause bewältigt werden. Schreibprozesse als Wege fachlichen Lernens sowie der Gedanken- und Wissensentwicklung werden kaum thematisiert und beim Schreiben fehlt Studierenden soziale Einbindung. Diese Ausrichtung auf Textprodukte als Prüfungsleistungen sollte abgelöst oder zumindest ergänzt werden durch eine Wertschätzung des epistemischen Schreibens (Ortner, 2000) als Lern- und Denkprozess, in dem Gedanken und Wissen schrittweise weiterentwickelt werden, um neue Erkenntnisse zu gewinnen. Dieser Prozess muss auch ineffizient sein dürfen und Fehler und Hindernisse als Lernanlässe begreifen. Schreibzentren fördern epistemisches Schreiben zwar bereits – etwa in Schreibberatungen mit Peer-Learning – können jedoch nur einzelne Studierende erreichen und zudem nicht fachspezifisch ansetzen. Daher sollte Schreiben mit und ohne KI-Einsatz in der regulären Fachlehre den nötigen Raum erhalten, um Schreibprozesse mit Austausch und Reflexion zwischen Studierenden zu integrieren. Die Freitexte signalisieren großen Bedarf nach solchem Austausch zum Schreiben, Feedback und Vernetzung unter Studierenden, der bisher vielfach durch KI kompensiert wird. Neben Textfeedback wären für eine solche Schaffung einer tatsächlichen scientific community zwischen Studierenden konkret etwa die Verwendung von social annotation, das Schreiben von wissenschaftskommunikativen Blog-Beiträgen sowie die Präsentation von Postern zu Schreibprojekten denkbar. Zudem lässt sich nur im Fach lässt das jeweilige Ziel eines Schreibauftrags vermitteln. Studierende empfinden akademisches Schreiben zwar grundsätzlich als sinnvoll, unterscheiden aber zwischen Schreibaufgaben, die ihnen für ihre Weiterentwicklung wertvoll scheinen und solchen, die sie als sinnlose Pflichtaufgaben verstehen. Erstere sind entsprechend auszubauen, letztere zu reduzieren, wobei konkrete Möglichkeiten der Umgestaltung von Schreibaufträgen neben der Kommunikation klarer Lernziele, Bewertungskriterien und ggf. empfohlenen methodischen Vorgehensweisen noch zu eruieren sind.[27] Insbesondere ist auszuloten, welchen Mehrwert eine KI-Einbindung jeweils bieten kann, und KI nicht als Selbstzweck oder alleine mit dem Ziel der KI-Literacy einzubinden, sondern aus schreibdidaktischen Überlegungen heraus. Denkbar wäre auch, zur Druckreduktion weniger oder kürzere, klarer umrissene, aber anspruchsvollere Schreibaufträge zu stellen.

Fraglich ist allerdings, ob und wie sich Schreiben als Lernprozess und Schreiben als Prüfungsleistung vereinbaren – oder aber trennen lassen. Wenn am Ende die Benotung des Textes im Vordergrund steht, warum sollten Studierende sich auf einen komplizierten Schreibprozess einlassen? Wenn aber Lesen und Schreiben in der Lehre ohne Bewertung stattfindet, wie können Studierende dazu motiviert werden? Der vermeintliche Widerspruch zwischen Schreiben als Lernen und Schreiben als Prüfung macht deutlich, dass

[27] Zu grundsätzlichen schreibdidaktischen Überlegungen siehe Lahm (2016). Vorschläge, wie Prüfungsformen und Lehrkultur verändert werden könnten, um zu einer Prävention von unverantwortlicher KI-Nutzung unter Studierenden beizutragen, finden sich bei Bertram Gallant & Rettinger (2025). Für den Hinweis auf diese Quelle sei Alexander Kaib gedankt.

PREPRINT

schreibdidaktische Maßnahmen nur eingeschränkten Einfluss haben können in Anbetracht der gesamten Lehrkultur an Hochschulen. Wenn ein Studium immer stärker auf Beschleunigung ausgerichtet ist und Effizienz voraussetzt, sind sinnstiftende Schreiberfahrungen nur schwer zu erreichen. Damit ist zu bedenken, welche Vorstellungen von Bildung die Hochschule der Zukunft verfolgt. Wenn akademisches Schreiben und Lesen im Studium weiter eine zentrale Bedeutung haben sollen, gilt:

Schreib- und lesedidaktische Förderung und Unterstützung sind zu intensivieren. Studierende mit höherer Schreibkompetenz, die einen Schreibprozess als Weg zum Lernen und Denken und sich selbst als Autor*innen ihrer Texte verstehen, setzen KI verantwortungsvoller zum Schreiben ein. Einige Studierende allerdings begreifen akademisches Schreiben als lediglich Herunterschreiben von vorher erarbeiteten wissenschaftlichen Inhalten. Dabei berücksichtigen sie nicht, dass Wissen sich durch die Linearisierung in einem Text, die Konkretisierung in bestimmten Formulierungen und durch die argumentative Ausrichtung an eine Leserschaft verändert und in der daraus entstehenden Überarbeitung eines Textes großes Potential zur inhaltlichen Schärfung und Weiterwicklung liegt. Auch fehlt ihnen eine Vorstellung davon, dass Schreiben ein rekursiver Prozess ist, bei dem Teiltätigkeiten wiederholt durchlaufen werden, ineinandergreifen und einander beeinflussen, die zum einen entlasten kann und es zum anderen ermöglicht, Auswirkungen von KI-Einsatz besser abzuschätzen. Studierenden bedürfen daher der Information und des Austauschs über Schreibprozesse, -strategien und -methoden, um Möglichkeiten an die Hand zu bekommen, damit individuell produktiv umzugehen.

Besonderes Augenmerk ist zudem auf die Förderung des akademischen Lesens zu legen, das Studierende vielfach gänzlich durch KI-Nutzung ersetzen.[28] Dass eigenständiges Lesen akademischer Texte sich nicht in der Entnahme zentraler Informationen erschöpft, sondern dazu dienen kann, Diskurse, Fragestellungen, Textstrukturen und Argumentationen nachzuvollziehen, Kritikpunkte aufzudecken und so das eigene Denken anzuregen und eigene Fragen zu entwickeln, bleibt dabei unberücksichtigt. Während Schreibförderung mehrheitlich an grundsätzlicher studentischer Einsicht des Nutzens ansetzen kann, muss Leseförderung basaler damit beginnen, Studierenden den Wert der Auseinandersetzung mit Forschungstexten erfahrbar zu machen und ihnen dann Handwerkszeug zur systematischen und kritischen Forschungslektüre an die Hand geben.[29]

Grundlegende fachübergreifende Unterstützung für die Entwicklung studentischer literaler Kompetenzen bieten im deutschen Hochschulkontext weit verbreitete Schreibzentren, deren angemessene Ausstattung künftig sicherzustellen wäre, um in Anbetracht des durch KI erhöhten Bedarfs qualitative Arbeit zu gewährleisten (Hoffmann & Freise, i. Dr.). Zudem ist eine stärkere Integration in die Fachlehre geboten.

Der Handlungsbedarf ist dringlich. Noch ist die Ausgangssituation vielversprechend, da die Wertschätzung des Schreibens und die Bereitschaft zum verantwortungsvollen KI-Einsatz vorhanden sind, weil aktuell noch viele Studierende akademisches Schreiben ohne KI-Einsatz gelernt haben. In absehbarer Zukunft jedoch könnte es zu einem Kipp-Punkt kommen, da immer mehr Studierende bereits ihre ersten akademischen Texte mit KI verfassen und so kein Gespür mehr dafür entwickeln, was ihnen durch zu ausgeprägte KI-Nutzung verloren gehen kann.

[28] Einen Ersatz von Forschungslektüre durch KI-Nutzung beobachtet übereinstimmend auch Schneegass, 2025.
[29] Hinweise zum Umgang mit Forschungslektüre finden sich beispielsweise bei Lange, 2025.

PREPRINT

Literatur

Bender, E. M., et al. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots. In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21)*. Association for Computing Machinery, S. 610-623. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Bender, E. M., & Hanna, A. (2025). *The AI con: How to fight big tech's hype and create the future we want*. Harper.

Bertram Gallant, T., & Rettinger, D. A. (2025). *The Opposite of Cheating: Teaching for Integrity in the Age of AI*. University of Oklahoma Press.

Bosse, E. et al. (2026). *Die KI-Nutzung in Studium und Lehre. Ein Review auf Grundlage empirischer Studien. Hochschulforum Digitalisierung*. Arbeitspapier 91. Edition Stifterverband. DOI: 10.5281/zenodo.18403399

Brommer, S. & Rezat, S. (i. Dr.). Mensch-KI-Interaktion beim Schreiben – Theoretische Überlegungen zur Modellierung des Schreibprozesses. In M. Weder & N. Bubenhofer (Hrsg.), *Schreiben mit KI in der Literatur und im Alltag*. Transcript. Preprint DOI: 10.13140/RG.2.2.26314.84161

Budde, J. & Tobor, J. (2025). *KI Monitor 2025. Hochschulen gestalten den KI-Alltag.* Hochschulforum Digitalisierung. http://doi.org/10.5281/zenodo.17050798

Buck, I. & Limburg, A. (2024). KI und Kognition im Schreibprozess: Prototypen und Implikationen. *JoSch, 15*(26), S. 8-23. DOI: 10.3278/JOS2401W002

Coeckelbergh, M., & Gunkel, D. J. (2025). *Communicative AI: A critical introduction to Large Language Models.* Polity Press.

Corvacho del Toro, I. & Fuhlrott, M. (i. Dr.): Generative KI und akademisches Schreiben im Studium – zum Nutzungsverhalten und Erwerb von akademischen Schreibkompetenzen. Ein AI-Agency-Schreibentwicklungsmodell. In T. Steinhoff & K. Lehnen (Hrsg.), *Wissenschaftliche Textkommunikation im Zeichen Künstlicher Intelligenz am Beispiel der Linguistik in Deutschland, Frankreich und Italien.*

Crano, R. D. (2025). A Pedagogy of the Inevitable. *Critical AI*, *3*(2). https://doi.org/10.1215/2834703X-12095991

Draxler, F. et al. (2024). The AI Ghostwriter Effect: When Users Do Not Perceive Ownership of AI-Generated Text But Self-Declare as Authors. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, *31*(2), Article 25. https://doi.org/10.1145/3637875

Garrel, J. von & Mayer, J. (2025). *Künstliche Intelligenz im Studium Eine quantitative Längsschnittstudie zur Nutzung KI-basierter Tools durch Studierende*. Hochschule Darmstadt. https://doi.org/10.48444/h_docs-pub-533

Göpferich, S. (2019). *Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers* (3. Aufl.). Stauffenburg.

Golombek, C., et al. (2019). Assessing Self-Efficacy for Self-Regulation of Academic Writing. Development and Validation of a Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 35*(5), S. 751–761 https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000452

Grünebaum, H. (2025) AI and the Brain: Reflections on Writing Skills in the Light of AI Writing Tools. *JoSch, 29*, 19-33. DOI: 10.3278/JOS2501W003

Hoffmann, N. (i. Dr.). Inspiration und Information – Literaturarbeit – Formulierungshilfe. Studentische Hauptnutzungsweisen von Chatbots beim akademischen Schreiben. In T. Steinhoff & K. Lehnen (Hrsg.), *Wissenschaftliche Textkommunikation im Zeichen Künstlicher Intelligenz am Beispiel der Linguistik in Deutschland, Frankreich und Italien.*

Hoffmann, N. (2025). „Inspiration für Texte holen": Einschätzungen Studierender zur Auswirkung von KI auf ihre Kreativität beim akademischen und literarischen Schreiben. In P. Albrecht et al. (Hrsg.), *Artifizielle Kreativität?*

PREPRINT

Zu Künstlicher Intelligenz und Kreativität in der Literaturwissenschaft und Didaktik im Verhältnis von Schreibprozessen (S. 137-150). Dr. Kovač.

Hoffmann, N. & Freise, F. (i. Dr.). Zwischen Mangelbewältigung und Entwicklungs-Freiraum. Eine quantitative Bestandsaufnahme deutscher Schreibzentren. *Die hochschullehre*.

Hoffmann, N. et al. (2023). *Rollenveränderungen in der akademischen Textproduktion. Explorative Erhebung unter Studierenden zur Chatbot-Nutzung*. Vortrag bei der Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Mainz, 20.-22.09.2023.

Hoffmann, N. et al. (2024). Rollenveränderungen bei der studentischen Textproduktion mit KI. Ergebnisse einer bundesweiten Studierendenbefragung. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business, 64*, 237–252. https://doi.org/10.7146/hjlcb.vi64.153161

Hoffmann, N. & Seipp, T. (2015). Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. *Zeitschrift Schreiben*, *08.09.2015*, S. 1-13. https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf

Hoffmann, N. & Schmidt, S. (2026). Der Wert des Schreibens. Ergebnisse einer Studierendenbefragung zur KI-Nutzung. *Forschung und Lehre, 1*, S. 40-41. https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/der-wert-des-schreibens-7450

Hüsch, M. et al. (2025). Künstliche Intelligenz im Studium – die Sicht von Studierenden im Wintersemester 2024/25. *DatenCHECK 6/2025*. https://hochschuldaten.che.de/kuenstliche-intelligenz-im-studium-die-sicht-von-studierenden-im-wintersemester-2024-25/

Jelson, A., et al. (2025): *An Empirical Study to Understand How Students Use ChatGPT for Writing Essays*. https://arxiv.org/abs/2501.10551

Kaib, A. et al. (2025): *Weder Werkzeug noch Akteur – zur Modellierung KI-gestützter Schreibprozesse*. Poster-Präsentation bei der DACHL-Tagung Writing in Transformation – Schlaglichter auf eine Kulturtechnik im Wandel, Wien, 06.-07.11.2025.

Kosmyna, N. et al. (2025). *Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task.* Cornell University. https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872

Kruse, O., & Chitez, M. (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfürst, & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 107–126). Barbara Budrich.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre: Handwerkszeug für Lehrende*. Barbara Budrich.

Lange, U. (2025). *Fachtexte: lesen - verstehen - wiedergeben.* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Brill/Schöningh. DOI: 10.36198/9783838563664

Maas, M. (2023). *AI is Like… A Literature Review of AI Metaphors and Why They Matter for Policy*. Inst. for L. & A.I., AI Foundations Report 2. https://law-ai.org/ai-policy-metaphors/ (Abgerufen am 25.02.2026)

Marczuk, A. et al. (2025). *Künstliche Intelligenz (KI) im Studienalltag: Einschätzungen von Studierenden zum Einsatz von KI an deutschen Hochschulen.* (DZHW Brief 02|2025). DZHW. https://doi.org/10.34878/2025.02.dzhw_brief

Mühlhoff, R. (2025). *Künstliche Intelligenz und der neue Faschismus*. Reclams Universal-Bibliothek: Nr. 14666. Reclam.

PREPRINT

Nehring, J. et al. (2024). Large Language Models Are Echo Chambers. In *Proceedings of the 2024 Joint International Conference on Computational Linguistics, Language Resources and Evaluation (LREC-COLING 2024)*, S. 10117–10123. https://aclanthology.org/2024.lrec-main.884/

Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. De Gruyter.

Preiß, J. et al. (2025). *ChatGPT and Me 3.0. Drei Jahre generative KI an der Universität Hamburg*. https://doi.org/10.25656/01:34226

Rapp, C. et al. (2025). *Generative KI beim Verfassen von Abschlussarbeiten: Ergebnisse einer Studierenden- und Dozierendenumfrage im Juni/Juli 2024*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. https://doi.org/10.21256/zhaw-2549

Schneegass, R. (2025). Schreibprozesse im Wandel. Eine Analyse KI-gestützter Schreibworkflows von Studierenden. *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 12*(11). https://leseräume.de/wp-content/uploads/2025/06/Schneegass-2025-LR-JG12-H11.pdf

Schnell, C. (2016). „Lautes Denken“ als qualitative Methode zur Untersuchung der Validität von Testitems. *Zeitschrift für ökonomische Bildung, 5*, S. 26-49. https://www.zfoeb.de/2016_5/2016-5_schnell_lautes_denken.pdf DOI: 10.7808/0502

Stein, JP. et al. (2024) Attitudes towards AI: measurement and associations with personality. *Sci Rep, 14.* https://doi.org/10.1038/s41598-024-53335-2

Steinhoff, T. & Lehnen, K. (2025). Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor). *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 12*(11). https://leseräume.de/wp-content/uploads/2025/06/Steinhoff-Lehnen-2025-LR-JG12-H11.pdf

Venkatesh, V. & Bala, H. (2008): Technology Acceptance Model 3 and Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences, 39*, S. 273-315. https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x

Venkatesh, V. et al. (2012). Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly, 36*(1), S. 157-178. https://doi.org/10.25300/MISQ/2013/37.1.02

PREPRINT