

Förderung KI-gestützter Schreibkompetenz in der Fachlehre

Didaktische Ansätze zur Integration in disziplinäre Kontexte

ISABELLA BUCK

Zusammenfassung

Der immer selbstverständlicher werdende studentische Einsatz generativer Künstlicher Intelligenz (KI) bei wissenschaftlichen Arbeiten erfordert neue didaktische Ansätze zur Förderung einer reflektierten und kompetenten KI-Nutzung beim wissenschaftlichen Schreiben. Der Beitrag argumentiert für eine fachintegrierte Förderung KI-gestützter Schreibkompetenz durch unbenotete, semesterbegleitende Schreibaufgaben. Diese ermöglichen es Studierenden, verschiedene KI-Nutzungsszenarien entlang der Teilaufgaben des Schreibprozesses fachlich flankiert auszuprobieren und dabei ihre metakognitive Kompetenz zu stärken. Um KI-gestützte Schreibkompetenz im Verbund mit Fachkompetenz zu fördern, wird im vorliegenden Beitrag eine Matrix vorgestellt, die Lehrenden als didaktisches Instrument zur disziplinspezifischen Gestaltung solcher Schreibaufgaben dient. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Notwendigkeit, durch Transparenz über den Sinn und Mehrwert dieser Aufgaben die studentische Motivation und deren Reflexion über den KI-Einsatz zu fördern. Ziel ist es, Studierende dazu zu befähigen, als *AI Leader* KI-Tools bewusst und verantwortungsvoll zu steuern.

Schlüsselwörter: Generative KI; Schreibkompetenz; Schreibaufgabe; Metakognition; Transparenz

Abstract

The increasing use of generative artificial intelligence (AI) by students in academic writing necessitates new didactic approaches to foster a reflected and competent use of AI in writing processes. This paper argues for a subject-integrated promotion of AI-supported writing competence by completing ungraded writing assignments throughout the semester. These enable students to explore various AI usage scenarios as discipline-specific subtasks of the writing process, thereby strengthening their metacognitive competence. To foster AI-supported writing competence in conjunction with subject-specific competence, this paper introduces a matrix that serves as a didactic instrument for instructors designing discipline-specific writing assignments. This instrument prioritizes student motivation and supports reflection on the use of AI. This

is achieved by making the purpose and added value of the assignments transparent. The aim is to empower students to consciously and responsibly manage AI tools as *AI Leaders*.

Keywords: Generative AI; writing competence; metacognition; transparency; writing task

1 Einleitung: Ausgangslage und Prämissen

Textgenerierende KI-Tools wie ChatGPT, Gemini oder Claude sind für viele Studierende inzwischen selbstverständliche Begleiter im Studium – nicht nur, aber auch im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens (Center for Teaching and Learning, 2024; Ehlers & Rauch, 2024; Gärtner et al., 2024; Gottschling et al., 2024; Hahn, 2024; Hoffmann & Freise, 2024; Jakob & Rapp, 2024; Preiß et al., 2023; Roth et al., 2025; Schlude et al., 2024; von Garrel & Mayer, 2025). In den elf hier zitierten Studien liegt der prozentuale Anteil der befragten Studierenden, die KI-Tools nutzen, zwischen 63 % (Roth et al., 2025) und 98,6 % (Gottschling et al., 2024), wobei die meisten Studien einen Wert um 75 % angeben. Zwar setzen Studierende KI-Tools im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens ein, allerdings nicht selten, ohne ein tieferes Verständnis von deren Funktionsweise und somit auch deren Grenzen zu haben. Viele Studierende scheinen KI-Tools als ‚besseres Google‘, d. h. als Suchmaschine zur Informationsrecherche zu nutzen (Pigg, 2024), obwohl generative KI ganz anders funktioniert als Suchmaschinen. Aus solchen Belegen und auch anekdotischer Evidenz wird das Problem deutlich, dass einigen Studierenden die notwendigen Kompetenzen zur fundierten und reflektierten KI-Anwendung, also AI Literacy (Long & Magerko, 2020), in Teilen oder ganz fehlen.¹ Gleichzeitig sind überfachliche Angebote zum Erwerb von KI-Kompetenz an deutschen Hochschulen nicht annähernd flächendeckend etabliert (Budde et al., 2024), und Lehrende, die Studierende im Rahmen ihrer Fachlehre bei der reflektierten Nutzung generativer KI unterstützen möchten, fühlen sich häufig alleingelassen (Lambrecht et al., 2025): Auch ihnen fehlt AI Literacy und/oder die entsprechende schreibdidaktische Kompetenz zur Begleitung von Schreibprozessen im KI-Zeitalter.

Diese Ausgangslage verweist auf ein strukturelles Problem: Während sich unter Forschenden, d. h. professionellen Schreibenden, neue professionelle Praktiken des wissenschaftlichen Schreibens mit KI herausbilden (Kobak et al., 2025; Xu, 2025), bleibt die Hochschullehre in vielen Bereichen hinter dieser Entwicklung zurück. Studierende, die den Sinn von Schreibaufgaben infrage stellen, haben mittels KI-Tools die Möglichkeit, den als unnötig empfundenen Aufwand einzusparen. Verstärkt wird dies dann, wenn Studierenden der Schreibprozess als rein formale Leistung erscheint und nicht als Erkenntnisprozess oder Mittel zur Teilhabe am fachlichen Diskurs. Hinzu kommt ein

¹ Die andere Ursache problematischer Nutzungsweisen liegt im hohen Zeitdruck, der den Alltag vieler Studierender prägt und den KI-Tools zu erleichtern versprechen (Black & Tomlinson, 2025; Vieri & Petrea, 2025; Ward et al., 2024). Ich danke Alexander Kaib für diesen Hinweis.

Prüfungs- und Bewertungssystem, das de facto weit stärker auf Noten als auf nachhaltiges Lernen ausgerichtet ist, was den Anreiz verstärkt, KI-Tools zur Optimierung von Ergebnissen sowie zur Zeitersparnis statt zur Förderung von Kompetenzen einzusetzen.

Die Diskrepanz zwischen der faktischen KI-Nutzung und dem Mangel an *AI Literacy* sowie didaktischer Begleitung wirft die Frage auf, wie Studierende sinnvoll auf eine wissenschaftliche Praxis vorbereitet werden können, in der der Einsatz generativer KI immer mehr zur Realität wird (Hrycyszyn & Eassom, 2025). Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Artikel semesterbegleitende Schreibaufgaben als ein beispielhaftes Instrument dar, um die Förderung KI-gestützter wissenschaftlicher Schreibkompetenz so in die Fachlehre zu integrieren, dass dadurch sowohl die fachlichen Lernziele als auch die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten der Studierenden unterstützt werden.

Dem Beitrag liegen drei Prämissen zugrunde: Erstens bleibt das wissenschaftliche Schreiben auf absehbare Zeit eine zentrale Prüfungsform in den meisten Studiengängen – und sollte es auch bleiben. Es erfüllt, wie die Schreibforschung betont, unverzichtbare Funktionen: Es dient der Fachsozialisation (Buck & Limburg, 2024), fungiert als Lerninstrument (Anderson et al., 2015) und kann zur Erkenntnisgenerierung beitragen (Molitor-Lübbert, 2003; Ortner, 1995). Zweitens ist wissenschaftliches Schreiben hochgradig disziplinspezifisch – eine nachhaltige Kompetenzentwicklung kann deshalb nicht allein über fakultative, überfachliche Angebote wie jene von Schreibzentren gelingen, sondern erfordert eine Integration in die Fachlehre selbst (Carter, 2007; Wingate, 2011).² Schließlich bildet drittens AI Literacy eine zentrale Schlüsselkompetenz in unserer schriftsprachlich geprägten Wissenschaftskultur (Rauter et al., 2024), deren Förderung unerlässlich ist.

Vor dem Hintergrund dieser drei Prämissen argumentiere ich, dass die Förderung KI-gestützter wissenschaftlicher Schreibkompetenz fachintegriert erfolgen muss – als Teil des regulären fachlichen Lernens und nicht additiv. Schreibende sollten dabei als *AI Leader* gestärkt werden, die generative KI kompetent führen und bewusst, zielgerichtet sowie verantwortungsvoll einsetzen. Eine zentrale Rolle spielt dabei Metakognition: Nur wenn Studierende ihr eigenes Schreibhandeln reflektieren und KI-Generate kritisch bewerten können, ist ein kompetenter Umgang mit generativer KI möglich. Didaktisch bedeutet das: Transparenz über den Sinn und Zweck von Schreibaufgaben, also darüber, warum Studierende diese bearbeiten sollen, ist elementar für das studentische Lernen.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Metakognition

Wissenschaftliches Schreiben ist ein kognitiv und reflexiv hoch anspruchsvoller Prozess. Wer schreibt, muss kontinuierlich planen, überwachen, beurteilen – sowohl den

2 Gleichwohl sind Schreibzentren wichtige Stützpfiler der Fachintegration und können diese maßgeblich begleiten und unterstützen.

entstehenden Text als auch das eigene Vorgehen (Negretti, 2012). Diese übergeordneten Steuerungs- und Reflexionsprozesse sind genuin metakognitiver Natur. Metakognition beschreibt dabei die Fähigkeit, das eigene Denken zu beobachten, zu regulieren und gezielt zu steuern. Sie umfasst sowohl Wissen über kognitive Prozesse als auch die Fähigkeit, diese Prozesse aktiv zu überwachen und anzupassen. In der Schreibforschung gilt Metakognition daher seit Langem als zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Textproduktion (Hacker, 2018; Winter, 1992).

Die Relevanz metakognitiver Kompetenz gewinnt im KI-Zeitalter nochmals verstärkt an Bedeutung. Wer generative KI-Tools im Schreibprozess nutzt, muss nicht nur in der Lage sein, den KI-Output zu bewerten. Die Person muss auch fundierte Entscheidungen darüber treffen, wann und wie KI sinnvoll eingebunden wird – und wann nicht. Dies setzt eine bewusste Formulierung von Zielen, ein Verständnis der Aufgabenstellung, die Zerlegung komplexer Aufgaben in Teilprobleme, die kritische Evaluation von Ergebnissen sowie die flexible Anpassung der eigenen Schreibstrategien voraus (Tankelevitch, 2024). Nutzer:innen müssen nicht nur ihr eigenes Handeln im Blick behalten, sondern auch die Funktionsweise von KI-Tools zumindest grundlegend verstehen, um deren Generate einordnen zu können. Fehlende metakognitive Kompetenzen können hier zu einer unreflektierten Übernahme generierter Inhalte, aber auch zu ineffizienter KI-Nutzung führen.

Damit stellt der KI-Einsatz im Schreibprozess eine metakognitiv herausfordernde Aufgabe dar. Metakognition ist zurecht eine Kernkomponente von AI Literacy (Pinski & Benlian, 2024). Ein reflektierter Umgang mit KI erfordert die Fähigkeit, deren Einsatz bewusst zu begründen, Ergebnisse kritisch zu prüfen und die eigenen Strategien anzupassen. Dies ermöglicht es Studierenden, als *AI Leader* zu agieren, die KI kompetent steuern (Buck & Weßels, 2025).

Didaktisch folgt daraus: Wer Studierende beim Schreiben mit KI begleiten will, sollte Räume für metakognitive Reflexion schaffen. Dies kann durch gezielte Reflexionsanlässe geschehen – etwa durch Schreibjournale, gezielte Fragen zur Rollenverteilung zwischen Mensch und KI oder Aufgaben, die mal mit, mal ohne KI bearbeitet werden sollen. Ziel ist es, nicht nur die kognitive Dimension des Schreibens zu fördern, sondern auch die Fähigkeit zur übergreifenden Selbststeuerung – nur wer sein eigenes Tun versteht, kann Verantwortung dafür übernehmen. Im Kontext guter wissenschaftlicher Praxis ist diese Fähigkeit von zentraler Bedeutung (Brommer et al., 2023).

2.2 Writing in the Curriculum/Writing Enriched Curriculum

Wissenschaftliches Schreiben ist in hohem Maße disziplinspezifisch. Die Ansätze *Writing in the Disciplines* (WiD) und *Writing Enriched Curriculum* (WEC) tragen dieser Tatsache Rechnung und verfolgen das Ziel, Schreibkompetenz fachintegriert und studienbegleitend zu fördern (Carter, 2007; Wingate, 2011). Historisch entwickelte sich WiD als eine Reaktion auf *Writing Across the Curriculum* (WAC)-Programme der 1970er-Jahre. Während WAC ursprünglich als umfassendes, das Curriculum transformierendes Programm konzipiert war, das sowohl generell Lernen durch Schreiben als auch den Erwerb disziplinspezifischer Diskurskonventionen fördert (McLeod, 1992), eta-

blierte sich in der Praxis oft eine stärkere Betonung generischer Schreibförderung. Dies führte mitunter zu einer Top-Down-Implementierung von Vorgaben zentraler schreibdidaktischer Einrichtungen für Fachbereiche. Im Unterschied dazu fokussiert WiD daher dezidiert die fachspezifischen (epistemischen) Praktiken, Textsorten und Diskursnormen.

WEC wiederum entwickelt diesen Ansatz weiter und verfolgt eine curriculare Strategie: Ziel ist nicht lediglich die Integration bestimmter Schreibaufgaben, sondern die strukturelle Verankerung von Schreibförderung als gemeinsame Aufgabe der Fachlehrenden einer Disziplin (Anson, 2021). WEC-Programme setzen deshalb auf einen partizipativen Prozess, bei dem die Lehrenden eines Faches – gestützt durch Datenerhebungen, Analyse curricularer Strukturen und schreibdidaktische Beratung – aushandeln, welche Maßnahmen zur fachintegrierten Schreibförderung sinnvoll sowie machbar sind und wie fachspezifische Beurteilungskriterien für Texte aussehen können. Es geht also um die Reflexion und explizite Aushandlung disziplinärer Qualitätskriterien sowie um die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Rolle des Schreibens im Fach (Flash, 2021).

Allen Ansätzen gemeinsam ist die Überzeugung, dass Schreiben nicht bloß als Mittel zur Textproduktion, sondern als Instrument der fachlichen Wissenskonstruktion zu verstehen ist (Bazerman, 1981). Zentraler Vorzug einer fachintegrierten Schreibförderung liegt in der unmittelbaren Verknüpfung fachlicher Inhalte und Denkweisen: Studierende erwerben fachliches Wissen, indem sie disziplinäre Schreibpraktiken erproben und internalisieren – begleitet von Lehrenden, die ihnen neben Inhalten auch die disziplinären Denk- und Schreibweisen nahebringen. Indem Schreibaufgaben konsequent an fachliche Lernziele geknüpft sind, gelingt fachliche Enkulturation (Carter, 2007). Die didaktische Verknüpfung von fachlichem Lernen und Schreibentwicklung stärkt zudem die metakognitive Reflexion über den eigenen Schreibprozess (Wingate, 2011).

Gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Nutzung von genKI gewinnt dieser Ansatz an Bedeutung: Nur wer die spezifischen Argumentationsmuster und Textsorten des eigenen Fachs versteht, kann KI-Generate kritisch bewerten und sinnvoll sowie disziplinadäquat in den eigenen Schreibprozess integrieren. WiD und WEC schaffen hierfür die Voraussetzung, indem sie Schreibförderung als integralen Bestandteil der fachlichen Sozialisation begreifen. Der Mehrwert gerade von WEC liegt in der kontinuierlichen Auseinandersetzung der Fachlehrenden mit den eigenen Erwartungen an wissenschaftliches Schreiben und der Entwicklung passgenauer didaktischer Strategien – eine Haltung, die gerade für die Gestaltung disziplinadäquater KI-Nutzungsszenarien unverzichtbar ist.

2.3 Nutzungsszenarien von KI im Schreibprozess

Um die Integration von KI in die Fachlehre didaktisch sinnvoll gestalten zu können, bedarf es eines differenzierten Verständnisses, wie KI im wissenschaftlichen Schreibprozess genutzt werden kann. Buck und Limburg (2024) haben hierfür ein theore-

tisches Modell entwickelt, das vier prototypische Nutzungsszenarien unterscheidet und deren Auswirkungen auf kognitive Prozesse der Schreibenden darstellt.³ Die Szenarien sind dabei, wie in Abbildung 1 dargestellt, auf einem Kontinuum angeordnet.

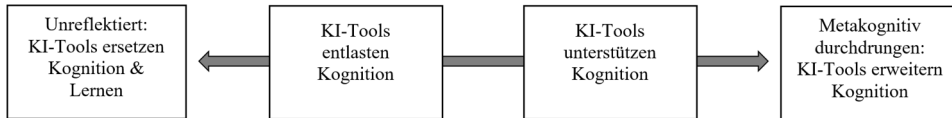


Abbildung 1: Kontinuum der Nutzungsszenarien von KI im Schreibprozess (Quelle: Buck und Limburg (2024))

Das Szenario ganz links beschreibt den Einsatz von KI-Tools als Ersatz menschlichen Denkens. Hierbei lassen Schreibende Aufgaben komplett von KI-Tools bearbeiten; es wird kaum kognitive Energie in die Formulierung der Prompts oder die Überprüfung der Generate investiert. Kompetenzerleben bleibt aus, die Identifikation mit dem Text sinkt und gegebenenfalls wird durch fehlerhafte KI-Outputs auch falsches Wissen erworben.

Im zweiten Szenario fungieren KI-Tools als Entlastung menschlichen Denkens. Hier werden weniger anspruchsvolle Teilaufgaben des Schreibprozesses an KI ausgelagert, etwa die sprachlich-stilistische Überarbeitung, die Formulierung von Fließtext aus Stichworten oder die Vereinheitlichung von Zitationen. Diese Form des Cognitive bzw. Computational Offloading kann Zeit sparen und das Arbeitsgedächtnis entlasten, sodass Kapazitäten für komplexere Aufgaben frei werden.

Ein drittes Nutzungsszenario sieht KI-Tools als Unterstützung und emotionale Entlastung menschlichen Denkens. In diesem Fall ziehen Schreibende KI zur Lösung spezifischer Probleme im Schreibprozess heran, ohne primär auf bessere Ergebnisse abzielen. Die KI dient hier als Orientierungshilfe, indem sie beispielsweise Fachbegriffe erklärt, Sachverhalte prüft, beim Überwinden von Schreibblockaden hilft oder passende Formulierungen vorschlägt. Die emotionale Entlastung kann insbesondere für Studierende mit weniger Schreib Erfahrung bedeutsam sein und Schreibhemmungen abbauen.

Das vierte Szenario beschreibt den Einsatz von KI-Tools als Erweiterung menschlichen Denkens. Hier nutzen Schreibende KI, um qualitativ hochwertigere Ergebnisse zu erzielen, indem die Tools eine breitere Palette an Informationen und Perspektiven zugänglich machen. Beispiele sind Textfeedback zur Identifikation von Argumentationslücken, die Erstellung verschiedener Textversionen zum Vergleich oder das epistemische Schreiben mit KI als „thinking tutor“ (Kruse & Anson, 2023). Eine solche Nutzung von KI-Tools führt im Idealfall zu neuen Erkenntnissen und einem tieferen Diskursverständnis. Der kognitive Aufwand ist dabei hoch, da die Reflexion auf verschiedenen Ebenen angeregt wird und das Arbeitsgedächtnis stark gefordert ist. Diese

3 Neben dem vorgestellten Modell existieren weitere Ansätze, die die Nutzung von KI im Schreibprozess konzeptualisieren. So unterscheidet Steinhoff (2025) etwa drei Rollen, die ein Large Language Model in Schreibprozessen einnehmen kann: Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner. McKee und Porter (2022) wiederum schlagen für das kollaborative Schreiben mit KI ein Modell mit vier KI-Rollen vor: *Resource Tool*, *Assistant*, *Writer* und *Executive Decision-Maker*.

anspruchsvolle Form der KI-Nutzung setzt daher fortgeschrittene Schreibkompetenzen voraus.

Basierend auf diesen Überlegungen definiere ich KI-gestützte Schreibkompetenz für die Ziele dieses Artikels wie folgt: Kompetente Schreibende nutzen KI-Tools nicht lediglich als eine zusätzliche Strategie in ihrem Repertoire, sondern integrieren diese Werkzeuge vielmehr in ihren Schreibprozess im Sinne einer hybriden Intelligenz.

3 Praxisteil: Schreibaufgaben

Anknüpfend an die zentrale Prämisse dieses Beitrags, dass das wissenschaftliche Schreiben auf absehbare Zeit eine zentrale Prüfungsform in den meisten Studiengängen bleibt (und, normativ formuliert, auch bleiben sollte), stelle ich im Folgenden zunächst Schreibaufgaben als ein Instrument zur Förderung von Fach- und KI-gestützter Schreibkompetenz vor. Anschließend lege ich dar, dass es Transparenz über Sinn und Zweck von Schreibaufgaben braucht, um Studierende zur Bearbeitung der Aufgaben zu motivieren und ihre metakognitive Kompetenz zu fördern.

3.1 Schreibaufgaben als Kern der fachintegrierten Förderung KI-gestützter Schreibkompetenz

Die Gestaltung von Schreibaufgaben im Rahmen der regulären Fachlehre stellt ein zentrales Instrument zur Förderung KI-gestützter wissenschaftlicher Schreibkompetenz dar. Unter einer Schreibaufgabe ist dabei jegliche unbenotete, unbeaufsichtigt erbrachte Studienleistung zu verstehen, die Studierende auf das Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit und dabei speziell auf eine wissenschaftliche Praxis vorbereitet, in der der kompetente Umgang mit KI-Tools zunehmend selbstverständlich ist.⁴ Die Übungsanlässe können im Sinne des Scaffolding (Wood et al., 1976) über das gesamte Semester hinweg verteilt sein, aufeinander aufbauen und im Schwierigkeitsgrad gesteigert werden, sodass Studierende schrittweise an komplexere Schreibprojekte wie Seminar- und Abschlussarbeiten herangeführt werden. Obgleich die Bezeichnung anderes suggerieren mag, muss eine Schreibaufgabe nicht auf die reine Textproduktion beschränkt sein. Stattdessen fallen alle Aufgaben darunter, die eine der Teilaufgaben des Schreibprozesses – Planung, Literatarbeit (Recherche + Lektüre), Datenerhebung, Rohfassung, Überarbeiten – adressieren. Zentrales Ziel von semesterbegleitenden Schreibaufgaben ist somit die simultane Förderung von Fach- und (KI-gestützter) Schreibkompetenz, wodurch die Bearbeitung von Schreibaufgaben zur tieferen Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und damit zum Kompetenzerwerb in der jeweiligen Disziplin beiträgt.

Um die Gestaltung von Schreibaufgaben zu erleichtern und mögliche Ideen dafür zu generieren, bietet es sich an, die in Kapitel 2.3 vorgestellten Nutzungsszenarien von

4 Somit geht es bei der Gestaltung von Schreibaufgaben dezidiert nicht darum, Aufgaben ‚KI-sicher‘ zu machen, also den KI-Einsatz durch ‚geschickte‘ Aufgabenstellungen so weit wie möglich zu verhindern. Selbstverständlich kann es weiterhin Aufgaben geben, die ohne den Einsatz von KI bearbeitet werden sollen, sodass Studierende bestimmte Kompetenzen ohne technologische Unterstützung erwerben. In solchen Fällen ist jedoch – wie im nachfolgenden Kapitel 3.2 näher erläutert wird – eine klare Kommunikation der Gründe für den Ausschluss von KI unerlässlich.

KI-Tools (Entlastung, Unterstützung, Erweiterung menschlichen Denkens)⁵ und die verschiedenen Teilaufgaben des Schreibprozesses zusammenzuführen und als Matrix darzustellen (Abbildung 2). Auch wenn sich der konkrete Gebrauch von KI-Tools in der Praxis nicht immer trennscharf einem einzigen Nutzungsszenario zuordnen lässt, bietet diese Übersicht eine nützliche Grundlage zur Identifikation von Möglichkeiten, wie KI-gestützte Schreibkompetenz gezielt gefördert werden kann.

Teilaufgaben Schreibprozess Nutzungsszenarien	Planung (Themenfindung & - eingrenzung, Entwickeln von Forschungsfrage/Hypothesen /..., Erstellung Gliederung, Exposé etc.)	Literaturarbeit (Literaturrecherche, Lektüre, Paraphrasieren etc.)	Rohfassung	Überarbeitung (inhaltlich, strukturell, sprachlich, formal)
KI als Entlastung menschlichen Denkens				
KI zur Unterstützung menschlichen Denkens				
KI als Erweiterung menschlichen Denkens				

Abbildung 2: Matrix für Erstellung von Schreibaufgaben (Quelle: eigene Darstellung (CC-BY-SA))

Es ist wichtig zu betonen, dass diese Matrix allein ein didaktisches Instrument bzw. eine Orientierungshilfe für Lehrende darstellt. Sie ist keinesfalls als Erlaubnis- oder Verbotstabelle für die KI-Nutzung durch Studierende im Sinne von „KI-Tools dürfen als Entlastung bei der Literaturarbeit genutzt werden, aber nicht als Unterstützung bei der Rohfassung“ gedacht. Ein solcher Ansatz findet sich in zwei ähnlichen Matrizen von der Schreibberatung der Universität Vechta (2024) und dem Schreibzentrum der Goethe-Universität (2024). Letztgenanntes Dokument enthält etwa den Kommentar: „Die folgende Tabelle kann dazu dienen, für einzelne Schreibaufgaben lernzielorientierte Entscheidungen über den zulässigen Grad an KI-Verwendung zu treffen“. Wie an anderer Stelle im vorliegenden Beitrag betont, halte ich ein generelles KI-Verbot in den meisten Fällen für nicht zielführend; noch viel problematischer ist es m. E. jedoch, die KI-Verwendung für manche Einsatzfälle zu erlauben, für andere aber zu verbieten. Studierende sind ohnehin schon in hohem Maße verunsichert, welche KI-Verwendung gemäß ihrer Hochschule/ihrer Betreuenden zulässig ist und welche nicht (Radau et al., 2025). Eine Aufspaltung, wie sie in den beiden genannten Matrizen zu finden ist, dürfte diese Unsicherheit weiter erhöhen („Ist das, was ich hier mache, noch

5 Das Nutzungsszenario „KI als Ersatz menschlichen Denkens“ wird dabei aus naheliegenden Gründen ausgeklammert.

Unterstützung oder schon Erweiterung des Denkens? Ist meine Nutzungsweise also erlaubt oder nicht?“).

Das Ausfüllen der Matrix erfordert eine disziplinspezifische Reflexion darüber, welche Teilaufgaben des wissenschaftlichen Schreibprozesses in der eigenen Lehre eine besondere Rolle spielen sollen und in welcher Form der Einsatz von KI-Tools bei diesen Teilaufgaben sinnvoll sein kann. Lehrende können etwa für die Teilaufgabe ‚Planung‘ überlegen, ob Studierende KI als Unterstützung bei der Identifikation fachlicher Desiderate einsetzen oder ob KI im Sinne der Erweiterung menschlichen Denkens feingliedrig bei der Formulierung und Schärfung einer Fragestellung eingesetzt werden kann. Im Bereich der Literaturliteraturarbeit wäre denkbar, KI für die Entwicklung von Schlagworten für die anschließende Literaturrecherche in Datenbanken im Sinne der Entlastung von Denken oder aber zur thematischen Erschließung wissenschaftlicher Artikel im Sinne der Unterstützung menschlichen Denkens einzusetzen. Für die Rohfassung könnten Lehrende überlegen, Diskussionen im Seminar aufzuzeichnen und diese von Studierenden anschließend KI-gestützt in Form eines kurzen Essays bringen zu lassen (Entlastung und Unterstützung des Denkens). Im Hinblick auf die Überarbeitung könnte eine Schreibaufgabe dahin gehend formuliert sein, dass Studierende Argumentationslücken oder Inkonsistenzen KI-gestützt identifizieren (Erweiterung menschlichen Denkens).

Für die Förderung der studentischen Motivation, solche Schreibaufgaben zu bearbeiten, ist es dabei wichtig, diese in einen relevanten sowie authentischen Kontext einzubetten. Dies kann durch die Anknüpfung an die Lebenswelt der Studierenden (einschließlich deren (künftiger) Arbeitswelt) und/oder durch die Vorgabe authentischer Problemstellungen geschehen. Studien belegen, dass praxisnahe Aufgaben nicht nur zu besseren Lernergebnissen führen, sondern auch das Verständnis für die Relevanz des Lernstoffs erhöhen und den Transfer in zukünftige Berufsfelder erleichtern (McArthur, 2023).

Um die Motivation der Studierenden weiter zu steigern, können verschiedene didaktische Ansätze genutzt werden. Die Möglichkeit, zwischen mehreren Aufgabenvarianten zu wählen, kann hier ebenso hilfreich sein wie die Ermöglichung kollaborativen Arbeitens an Schreibprojekten. Auch der Einsatz von formativem Feedback, das den Studierenden während des Schreibprozesses Orientierung und Unterstützung bietet, ist von zentraler Bedeutung für die Kompetenzentwicklung.⁶

Durch eine Gestaltung von Schreibaufgaben, die den Fokus auf die Integration von KI legt, die sukzessive Kompetenzentwicklung fördert und die Motivation der Studierenden in den Blick nimmt, kann die Fachlehre einen Beitrag zur Ausbildung von *AI Leadern* (Buck & Weßels, 2025) leisten, die generative KI kompetent, bewusst und verantwortungsvoll in ihrem wissenschaftlichen Schreibprozess einsetzen können.

6 Lehrende, die sich von einem KI-Tool bei der Erstellung solcher Schreibaufgaben unterstützen lassen möchten, seien auf einen Bot verwiesen, den ich auf Basis schreibdidaktischer Prinzipien entwickelt habe und der Schritt für Schritt zu einem ersten Entwurf für eine fertige Schreibaufgabe führt. Der Bot findet sich auf ChatGPT (tinyurl.com/335d2vsw), auf Poe (poe.com/SchreibaufgabenStud) oder kann durch Kopieren des entsprechenden Systemprompts (isabella-buck.com/material) auch in anderen KI-Systemen genutzt werden.

3.2 Transparenz zur Motivation und Stärkung von Metakognition

Können mithilfe generativer KI scheinbar mühelos komplexe Aufgaben im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens bearbeitet werden, kommt der Vermittlung der Sinnhaftigkeit einer als Studienleistung zu bearbeitenden Aufgabe noch viel mehr Gewicht zu als bis dato. Überspitzt formuliert stellt Transparenz über Sinn, Ziel und Mehrwert von Schreibaufgaben die entscheidende, wenn nicht gar die einzige Möglichkeit dar, Studierende dazu zu motivieren, den langwierigen und kognitiv anspruchsvollen Weg des *deep learning* bewusst zu beschreiten und die potenziellen Abkürzungen, die KI bietet, reflektiert zu wählen oder auch bewusst zu vermeiden. Empirische Befunde aus der hochschuldidaktischen Forschung unterstreichen die Bedeutung von Transparenz: So kann etwa die Einstellung von Studierenden gegenüber aktivierenden Lernmethoden signifikant verbessert werden, wenn Lehrende zu Beginn des Semesters die Vorteile und die Wirksamkeit dieser Methoden sowie den Zusammenhang zwischen dem empfundenen und dem tatsächlichen Lernerfolg transparent machen (Deslauriers et al., 2019; Schulte-Busch et al., 2024). Im Kontext von Schreibaufgaben geht es dabei um mehr als um das Aufzeigen abstrakter Lernziele, die damit verbunden sind, oder das Formulieren von Erwartungen und Beurteilungskriterien. Es geht um die transparente und nicht von abstraktem akademischem Vokabular überlagerte Darstellung des Warums einer Aufgabe.

Die klare und nachvollziehbare Vermittlung von Sinn, Intention und Nutzen einer Aufgabe ist, so meine These, eine zentrale Voraussetzung für den nachhaltigen Kompetenzaufbau: Studierende sollten verstehen, warum sie eine bestimmte Aufgabe bearbeiten sollen und welchen konkreten Mehrwert ihnen die Auseinandersetzung mit dieser Aufgabe für ihre fachliche wie persönliche Entwicklung im Studium und darüber hinaus bietet. Transparenz leistet hier einen entscheidenden Beitrag, indem Studierende aus einem klar definierten Zweck einer Aufgabe die Motivation ableiten können, sich kognitiv anzustrengen, den tieferen Sinn hinter dieser Anstrengung zu erkennen und eine Aufgabe wie eine Studienleistung nicht als ‚Beschäftigungstherapie‘ zu begreifen. Motivation ist ein entscheidender Faktor für den akademischen Erfolg von Studierenden (Kryshko et al., 2020), was deren Förderung umso wichtiger macht. Machen Lehrende das Warum einer Schreibaufgabe transparent, kann dies dazu beitragen, die Entwicklung eines Problemlöse-Mindsets bei Studierenden zu unterstützen, das sich durch eine Haltung der Neugier, der Reflexion und der Bereitschaft zur Erkundung multipler Möglichkeiten auszeichnet. Diese *problem-exploring disposition* steht im Gegensatz zu einer bloßen *answer-getting disposition*, die auf schnelle, vermeintlich richtige Antworten abzielt und die offene Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten scheut (Wardle, 2012). In Anlehnung an Bourdieus Konzept des Habitus ließe sich argumentieren, dass Transparenz dazu beitragen kann, eine *problem-exploring disposition* nachhaltig zu fördern und so ein tiefes Engagement im Lernprozess zu begünstigen.

Transparenz über den Mehrwert von Schreibaufgaben bringt einen weiteren Vorteil mit sich: Die Fähigkeit, KI-Tools kompetent einzusetzen, erfordert ein hohes Maß an Metakognition (s. Kapitel 2.1). Verstehen Studierende, warum wissenschaftliche Arbeiten überhaupt verfasst werden sollen und welche Funktion diese im Lernprozess

erfüllen, hilft dies ihnen auch dabei, ihre metakognitive Kontrolle des Schreibprozesses zu verbessern und ihre metakognitiven Fähigkeiten im Umgang mit KI reflektiert weiterzuentwickeln. Sie können ein Bewusstsein dafür entwickeln, weshalb sie welches KI-Tool wie und in welcher Rolle nutzen und wie sie die KI-Generates warum weiterverarbeiten. So werden sie zu *AI Leadern*, die genKI kompetent führen, bewusst, zielgerichtet sowie verantwortungsvoll einsetzen und die Steuerungs- und Gestaltungshoheit behalten.

Zur Herstellung von Transparenz bieten sich knappe ‚Meta-Kommentare‘ an, die jede Schreibaufgabe flankieren. Ein solcher Kommentar informiert die Studierenden darüber, warum sie die Aufgabe bearbeiten sollen, welche Kompetenzen dadurch gefördert werden und welche Rolle KI-Tools dabei spielen können oder bisweilen auch nicht spielen sollen – und vor allem warum. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Erstellung der Aufgabe selbst zum Thema im Seminar zu machen. Lehrende können Schreibaufgaben gemeinsam mit den Studierenden analysieren und erläutern, welche Überlegungen deren Gestaltung zugrunde liegen und wie Alternativen dazu aussehen könnten.

4 Fazit

Die fortschreitende Integration textgenerierender KI-Tools in den studentischen Alltag und damit auch in deren wissenschaftliche Arbeiten stellt die Hochschullehre vor die zentrale Frage, wie Studierende adäquat auf eine wissenschaftliche Praxis vorbereitet werden können, in der der Einsatz generativer KI zunehmend selbstverständlich ist. Ausgehend von der These, dass die Förderung KI-gestützter wissenschaftlicher Schreibkompetenz primär fachintegriert erfolgen sollte, stellte dieser Beitrag die Gestaltung von unbenoteten, semesterbegleitenden Schreibaufgaben als ein Instrument dar, um KI-gestützte Schreibkompetenz zusammen mit Fachkompetenz zu fördern.

Schreibaufgaben, wie sie hier vorgestellt wurden, ermöglichen es Studierenden, die verschiedenen Nutzungsszenarien von KI-Tools (Entlastung, Unterstützung, Erweiterung des Denkens) entlang der unterschiedlichen Teilaufgaben des Schreibprozesses zu explorieren. Eine Matrix, die die Teilaufgaben des wissenschaftlichen Schreibens mit verschiedenen KI-Anwendungen verknüpft, kann Lehrenden als Instrument dienen, um solche Aufgaben disziplinspezifisch zu konzipieren und somit sowohl fachliche Lernziele als auch den Erwerb von KI-Kompetenzen zu fördern. Die Relevanz und Authentizität der Aufgabenstellung sowie der Einsatz formativen Feedbacks spielen dabei eine wichtige Rolle für die studentische Motivation.

Angesichts der potenziellen Verlockung, komplexe Schreibaufgaben scheinbar mühelos durch KI bearbeiten zu lassen, gewinnt die Vermittlung der Sinnhaftigkeit solcher Studienleistungen stark an Bedeutung. Transparenz über Sinn, Ziel und Mehrwert von Schreibaufgaben ist die entscheidende Grundlage, um Studierende zu *deep learning* zu motivieren und sie zur bewussten Reflexion des Einsatzes von KI zu animieren. Metakommentare zu Aufgaben oder die gemeinsame Analyse der Aufgaben-

stellung im Seminar können hier nützlich sein. Nur wenn Studierende den kognitiven und erkenntnistheoretischen Wert des wissenschaftlichen Schreibens verstehen, werden sie in der Lage sein, KI bewusst und zielgerichtet einzusetzen und sich nicht auf eine unreflektierte Übernahme generierter Inhalte zu verlassen.

Die Förderung von Metakognition bildet somit ein Kernstück der Entwicklung von KI-Kompetenz beim wissenschaftlichen Schreiben. Ein reflektierter Umgang mit KI setzt die Fähigkeit voraus, das eigene Denk- und Schreibhandeln zu beobachten, zu regulieren und die Funktionsweise von KI zumindest grundlegend zu verstehen. Durch transparente Kommunikation des Sinns von Schreibaufgaben und die Integration von Aufgaben, die zur Reflexion über den eigenen Schreibprozess und den Einsatz von KI anregen, können Studierende ihre metakognitive Kontrolle stärken. Sie entwickeln ein Bewusstsein dafür, wann und wie der Einsatz von KI sinnvoll ist und wie die generierten Ergebnisse kritisch zu bewerten und weiterzuverarbeiten sind. Auf diese Weise werden sie zu *AI Leadern*, die KI nicht als bloßes Werkzeug, sondern als integralen Bestandteil eines hybriden intelligenten Schreibprozesses verstehen und verantwortungsvoll steuern können.

Literatur

- Anderson, P., Anson, C. M., Gonyea, R. M., & Paine, C. (2015). The Contributions of Writing to Learning and Development: Results from a Large-Scale Multi-institutional Study. *Research in the Teaching of English*, 50(2), 199–235. <https://doi.org/10.58680/rte201527602>
- Anson, C. M. (2021). Introduction. WEC and the Strength of the Commons. In C. M. Anson & P. Flash (Hrsg.), *Writing-Enriched Curricula. Models of Faculty-Driven and Departmental Transformation* (S. 3–14). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2021.1299.1.3>
- Bazerman, C. (1981). What Written Knowledge Does: Three Examples of Academic Discourse. *Phil. SOC. Sci*, 11, 361–387. <https://doi.org/10.1177/004839318101100305>
- Black, R. W. & Tomlinson, B. (2025). University students describe how they adopt AI for writing and research in a general education course. *Scientific Reports*, 15(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-025-92937-2>
- Brommer, S., Berendes, J., Bohle-Jurok, U., Buck, I., Girgensohn, K., Grieshammer, E., Gröner, C., Gürtl, F., Hollosi-Boiger, C., Klamm, C., Knorr, D., Limburg, A., Mundorf, M., Stahlberg, N. & Unterpertinger, E. (2023). *Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten. Eine schreibwissenschaftliche Perspektive auf Implikationen für Akteur*innen an Hochschulen*. https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/11/HFD_DP_27_Schreiben_KI.pdf
- Buck, I. & Limburg, A. (2024). KI und Kognition im Schreibprozess: Prototypen und Implikationen. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 15(1), 8–23. <https://doi.org/10.3278/JOS2401W002>

- Buck, I. & Weißels, D. (2025). Gut geführt = gut geschrieben? AI Leadership als relevante Kompetenz in der Kollaboration mit KI-Tools. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Wege der Transformation* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 863–880). Beltz.
- Budde, J., Tobor, J. & Friedrich, J. (2024). *Künstliche Intelligenz. Wo stehen die deutschen Hochschulen?* https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2024/06/HFD_Blickpunkt_KI_Monitor.pdf
- Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385–418. <https://doi.org/10.58680/cc20075912>
- Center for Teaching and Learning (2024). *Ergebnisse einer Umfrage zur KI-Nutzung von Studierenden. Erhebungszeitraum 15. Februar bis 11. März 2024*. <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:2085829>
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K. & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19.251–19.257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Ehlers, U.-D. & Rauch, E. (2024). *KI im Studium aus Studierendensicht: Nutzung, Fähigkeiten und Einstellungen Studierender zu KI*. https://next-education.org/downloads/2024-11-13_Forschungsbericht_KI-Nutzungsverhalten_Studierender_der_DHBW.pdf
- Flash, P. (2021). Writing-Enriched Curriculum: A Model for Making and Sustaining Change. In C. M. Anson & P. Flash (Hrsg.), *Writing-Enriched Curricula: Models of Faculty-Driven and Departmental Transformation* (S. 17–44). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2021.1299.2.01>
- Gärtner, C., Moraß, A., Koss, S., Garbusa, S., Matern, S., Innermann, I. & Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre, F. (2024). *Einsatz, Nutzen und Grenzen von ChatGPT und anderen Large Language Modellen an den bayerischen HAWs*. <https://doi.org/10.34646/THN/OHMDOK-1466>
- Gottschling, S., Seidl, T. & Vohnhof, C. (2024). Nutzung von KI-Tools durch Studierende. Eine exemplarische Untersuchung studentischer Nutzungsszenarien. *die hochschul-lehre*, 10(11), 122–135. <https://dx.doi.org/10.3278/HSL2411W>
- Hacker, D. J. (2018). A Metacognitive Model of Writing: An Update From a Developmental Perspective. *Educational Psychologist*, 53(4), 220–237. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1480373>
- Hahn, L. M. (2024). *Künstliche Intelligenz in der Hochschullehre. Ergebnisse und Erkenntnisse aus einer Umfrage unter deutschen Studierenden im Jahr 2024*. Masterarbeit im Fachbereich Humanwissenschaften. <https://csp.uber.space/phhd/hahn-masterarbeit.pdf>
- Hoffmann, N. & Freise, F. (2024). Rollen und Einflussmöglichkeiten von Schreibzentren an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer deutschlandweiten Umfrage zu Rahmenbedingungen und Aktivitäten von Schreibzentren. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business*, (64), 253–270. <https://doi.org/10.7146/hjlc.vi64.153162>
- Hrycyshyn, A. & Eassom, H. (2025). *ExplanAItions*. An AI study by Wiley. <https://www.wiley.com/en-us/ai-study>

- Jakob, K. & Rapp, C. (2024). *Befragung zum Einsatz von KI bei Abschlussarbeiten. Studierenden (BA/MA)- und Dozierendenperspektive*. https://www.zhaw.ch/storage/sml/institute-zentren/zid/upload/Lunch_and_Learn_Unterlagen/Lunch___Learn_Auswirkungen_von_KI_auf_das_wissenschaftliche_Arbeiten.pdf
- Kobak, D., González-Márquez, R., Horvát, E.-Á. & Lause, J. (2025). *Delving into ChatGPT usage in academic writing through excess vocabulary*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.07016>
- Kruse, O. & Anson, C. M. (2023). Writing and Thinking: What Changes with Digital Technologies? In O. Kruse, C. Rapp, C. M. Anson, K. Benetos, E. Cotos, A. Devitt & A. Shibani (Hrsg.), *Digital Writing Technologies in Higher Education* (S. 465–484). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_29
- Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J. & Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success? *Learning and Individual Differences*, 82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101912>
- Lambrecht, G.-M., Lintfert, B., Martschiske, R. & Wiehenbrauk, D. (2025). KI meets Lehre – Die Notwendigkeit der curricularen Verankerung von KI-Kompetenzen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20, 13–37. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-KI-2/02>
- Long, D. & Magerko, B. (2020). *What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- McArthur, J. (2023). Rethinking authentic assessment: work, well-being, and society. *Higher Education*, 85(1), 85–101. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00822-y>
- McKee, H. A. & Porter, J. E. (2022). Team Roles & Rhetorical Intelligence in Human-Machine Writing. *2022 IEEE International Professional Communication Conference*, 384–391. <https://doi.org/10.1109/ProComm53155.2022.00078>
- McLeod, S. H. (1992). Writing Across the Curriculum. An Introduction. In S. H. McLeod & M. Soven (Hrsg.), *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs* (S. 1–11). Sage.
- Molitor-Lübbert, S. (2003). Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In D. Perrin, O. Kruse, & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (2., überarbeitete Auflage, S. 33–46). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-12358-3_3
- Negretti, R. (2012). Metacognition in Student Academic Writing: A Longitudinal Study of Metacognitive Awareness and Its Relation to Task Perception, Self-Regulation, and Evaluation of Performance. *Written Communication*, 29(2), 142–179. <https://doi.org/10.1177/0741088312438529>
- Pigg, S. (2024). Research writing with ChatGPT: A descriptive embodied practice framework. *Computers and Composition*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102830>
- Pinski, M. & Benlian, A. (2024). AI literacy for users – A comprehensive review and future research directions of learning methods, components, and effects. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2(1). <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100062>

- Preiß, J., Bartels, M., Niemann-Lenz, J., Pawlowski, J. & Schnapp, K.-U. (2023). „ChatGPT and me“. *Erste Ergebnisse der quantitativen Auswertung einer Umfrage über die Lebensrealität mit generativer KI an der Universität Hamburg*. Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/UHHFDM.13403>
- Radau, J., Maibaum, M. & Weßels, D. (2025). *Multiperspektivische Betrachtung problematischer KI-Handreichungen an deutschen Hochschulen – die Sichtweise der Studierenden*. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/multiperspektivische-betrachtung-problematischer-ki-handreichungen/>
- Rauter, E., Wetschanow, K., & Logar, Y. (2024). Schreibvermittlung mit oder trotz KI? *Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung*, 11(2), 42–55. <https://doi.org/10.48646/ZISCH.241103>
- Roth, C., Kolb, A., Bredl, K. & Matthes, E. (2025). Generative KI im universitären Kontext – Die Perspektive der Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20, 81–100. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-KI-2/05>
- Schlude, A., Mendel, U., Stürz, R. A. & Fischer, M. (2024). *Verbreitung und Akzeptanz generativer KI an Schulen und Hochschulen*. Bavarian Research Institute for Digital Transformation. <https://www.bidt.digital/publikation/verbreitung-und-akzeptanz-generativer-ki-an-schulen-und-hochschulen/>
- Schreibberatung Universität Vechta. (2024). *SKINS – Skala für KI-Nutzungs-Szenarien*. https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/Sprachenzentrum/Dateien_Schreibberatung/SKINS_Tabellen_final.pdf
- Schreibzentrum Frankfurt am Main. (2024). *Framework zur Entwicklung von Regeln bei KI-gestützten Schreibprozessen*. <https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/152163444.pdf>
- Schulte-Busch, S., Schulze, F., Herrenknecht, J. & Barnat, M. (2024). Bedingungen für aktivierende Lehr- und Lernsettings – Erfahrungen aus einem Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden. In S. Gandt, T. Schmohl, B. Zinger & C. Zitzmann (Hrsg.), *Co-kreatives Lernen und Lehren: Hochschulbildung im Zeitalter der Disruption* (S. 135–147). wbv.
- Steinhoff, T. (2025). Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner. Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse. In C. Albrecht, J. Brüggemann, T. Kretschmann & C. Meier (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven* (S. 85–99). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69640-8_7
- Tankelevitch, L. (2024). *The Metacognitive Demands and Opportunities of Generative AI*. <https://arxiv.org/pdf/2312.10893>
- Vieriu, A. M. & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences*, 15(3). <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
- von Garrel, J. & Mayer, J. (2025). *Künstliche Intelligenz im Studium – Eine quantitative Längsschnittstudie zur Nutzung KI-basierter Tools durch Studierende* [Application/pdf]. Hochschule Darmstadt. <https://opus4.kobv.de/opus4-h-da/533>

- Ward, B., Bhati, D., Neha, F. & Guercio, A. (2024). *Analyzing the Impact of AI Tools on Student Study Habits and Academic Performance*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.02166>
- Wardle, E. A. (2012). Creative Repurposing for Expansive Learning: Considering “Problem-Exploring” and “Answer-Getting” Dispositions in Individuals and Fields. *Composition Forum*, 26.
- Wingate, U. (2011). A Comparison of ‘Additional’ and ‘Embedded’ Approaches to Teaching Writing in the Disciplines. In M. Deane & P. O’Neill (Hrsg.), *Writing in the Disciplines* (S. 65–87). Palgrave Macmillan.
- Winter, A. (1992). *Metakognition beim Textproduzieren*. Narr.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Xu, Z. (2025). *Patterns and Purposes: A Cross-Journal Analysis of AI Tool Usage in Academic Writing*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.00632>

Autorin

Dr. Isabella Buck leitet das Competence & Career Center der Hochschule RheinMain und ist freiberuflich als Trainerin zu ‚KI in Studium und Lehre‘, insbesondere zu KI und wissenschaftlichem Schreiben, tätig. Sie ist Mitglied im Kernteam des Virtuellen Kompetenzzentrums KI und wissenschaftliches Arbeiten (VK:KIWA).
Kontakt: isabella.buck@hs-rm.de