



# Medienkonstellationen im Wandel: KI-Schreibarrangements in der universitären Lehre

*Katrin Lehnen*  
Universität Gießen

(<katrin.lehnen@germanistik.uni-giessen.de>)

**Citation:** K. Lehnen (2026) Medienkonstellationen im Wandel: KI-Schreibarrangements in der universitären Lehre. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 213-232. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17375>.

**Copyright:** © 2026 K. Lehnen. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## *Abstract*

The article explores how academic writing changes under the influence of generative AI. Drawing on Weich's concept of media constellations and Steinhoff & Lehnen's GPT model, the study frames writing as a co-active practice between humans and AI and examines how students perceive authorship and agency when AI co-shape their writing processes. Based on four university teaching experiments, the article discusses academic writing setups, that foster a reflective and responsible engagement with AI and genuinely enhance the writing process. The article calls for feedback-oriented formats that foster new, responsible forms of academic literacy, rather than viewing AI as merely a writing tool that can be used, monitored or restricted as necessary.

Keywords: AI, Authorship, Media Constellations, Roles, Writing Practices and Skills

## *1. Schreiben als Medium und Maschine*

Vor knapp 50 Jahren notiert Joan Didion in einem Artikel der New York Times die Beweggründe ihres Schreibens folgendermaßen: „I write entirely to find out what I'm thinking, what I'm looking at, what I see and what it means“ (1976, 270). Diese kurze, elegante Formulierung aus ihrem Essay *Why I write* fasst auf schlichte Weise ein ziemlich komplexes Funktionsgefüge zusammen – Schreiben erlaubt, sich dem eigenen Denken zu nähern und etwas zu sehen, was sich ohne das Schreiben nicht sehen ließe. Es erlaubt das Herstellen von Zusammenhängen und Bedeutungen, wo es sie vorher nicht gab. So oder ähnlich lässt sich paraphrasieren, dass das Schreiben auf kraftvolle Weise etwas entstehen lässt, was sich rein gedanklich oder rein im Reden kaum verfertigen und nur sehr schwer festhalten lässt. Viele Autor:innen und Wissenschaftler:innen haben seitdem die spezifische Wirkmacht des Schreibens für die Verfertigung von Ideen und

Gedanken zum Thema gemacht (Gréssillon 1995; Molitor-Lübbert 2002) und das Schreiben nicht nur als Mittel beschrieben, „etwas mitzuteilen, was man gedacht hat und was man weiß“, sondern als „Medium, in dem man denkt, seine Gedanken formt, präzisiert, ja verändert“ (Eigler 1985, 314). 2025 kann eine Reflexion von Schreibprozessen dagegen so aussehen:

Ob ich das Gefühl hatte, ‚geschummelt‘ zu haben? Vor ein oder zwei Jahren hätte ich diese Frage wahrscheinlich mit ‚Ja‘ beantwortet. Doch inzwischen nutze ich ChatGPT regelmäßig für Kleinigkeiten im Alltag, wie bspw. Recherchen oder E-Mails verfassen, dadurch empfinde ich es als Textgenerierungswerkzeug, welches höchstens versucht mitzudenken, mir dieses aber nicht abnimmt – vor allem, weil ich die Literatur selbst gelesen, meine eigenen Notizen gemacht *und dann lediglich die KI zur Textgenerierung und Umformulierung genutzt habe.* (*Beispiel 1*, Schriftlicher Textkommentar, Germanistik-Studentin, Hervorhebung K. L.)

Die Äußerung stammt aus der schriftlichen Reflexion einer Studentin, die im Seminar einen Essay geschrieben hat, bei der ihr die Nutzung von KI freigestellt war, und die dann ihren Schreibprozess entlang von Leitfragen rekapitulieren sollte.<sup>1</sup> Auf interessante Weise behauptet die Studentin in der Äußerung ihre Textsouveränität und weist der KI nur unterstützende Funktionen zu. Sie qualifiziert den Anteil des Programms zunächst darin, dass es *höchstens versucht mitzudenken*, aber ihr das Denken nicht abnehme. Sie grenzt dann näher ein, wie sie sich von der KI unterstützen lässt: *lediglich zur Textgenerierung und Umformulierung*. Die Ausführungen sind u. a. deshalb aufschlussreich, weil sie einerseits eine Veränderung in der Wahrnehmung der Schreiberin andeuten („Vor ein oder zwei Jahren hätte ich diese Frage mit ‚Ja‘ beantwortet“), die aus der Gewöhnung an neue Schreibpraktiken resultiert („Doch inzwischen nutze ich ChatGPT regelmäßig für Kleinigkeiten im Alltag, wie bspw. Recherchen oder E-Mails verfassen“), und weil sie andererseits den Kern des Schreibens – das Hervorbringen, Formulieren und Umformulieren von Text – als untergeordnete, tendenziell marginale Tätigkeit der Textproduktion charakterisieren („und dann lediglich die KI zur Textgenerierung und Umformulierung genutzt habe“). Dass die Idee der eigenen Urheberschaft für die Studentin relevant bleibt, zeigt ihr expliziter Hinweis darauf, dass sie „die Literatur selbst gelesen“ und ihre „eigenen Notizen gemacht“ habe. Die Darstellung der Studentin markiert einen Wandel in der Wahrnehmung und Bewertung von Autorschaft und Textproduktion gegenüber herkömmlichen Vorstellungen, was Schreiben ist und was es sein darf (Bajohr 2024). Dass mit diesem Wandel potentiell der Verlust von Literalität einhergeht, wird im öffentlichen und akademischen Diskurs stark problematisiert. Unter dem Titel *Everyone Is Cheating Their Way Through College. ChatGPT Unraveled the Entire Academic Project* zitiert Walsh (2024) in einem Beitrag des New York Magazine einen Professor der California State University mit folgenden Worten:

After spending the better part of the past two years grading AI-generated papers, Troy Jollimore, a poet, philosopher, and Cal State Chico ethics professor, has concerns. ‚Massive numbers of students are going to emerge from university with degrees, and into the workforce, who are essentially illiterate‘, he said. ‚Both in the literal sense and in the sense of being historically illiterate and having no knowledge of their own culture, much less anyone else’s‘. (Walsh 2024, 38)

Das Zitat berührt grundlegende Fragen des akademischen Selbstverständnisses: Literalität bildet die Grundlage für den Erwerb, die Vermittlung und Aushandlung von Wissen. Wissenschaftliche Diskurse beinhalten im Kern die Fähigkeit, Texte (und andere Artefakte) lesen und schreiben und aus einer fachlichen Perspektive kritisch hinterfragen zu können. Wo diese Fähigkeiten abnehmen oder verloren gehen, drohen wissenschaftliche Arbeits- und Denkprinzipien zu erodieren.

<sup>1</sup> Das Experiment aus einem Germanistik-Seminar an der Universität Gießen wird in Kap. 4.2 näher erläutert.

Die folgenden Ausführungen stellen den Versuch dar, über universitäre Lehr-Lern-Konzepte nachzudenken, die auf veränderte *Medienkonstellationen* (Weich 2020) beim Schreiben reagieren. Begreift man das Aufkommen textgenerativer KI als Transformation von Lese- und Schreibsystemen, dann geht es um Fragen der didaktischen Gestaltung von Transformationsprozessen. Das stellt eine Herausforderung dar, weil die Entwicklung von LLMs rasant fortschreitet und die derzeitige Schreibpraxis der Hochschulen überrollt. Der Beitrag skizziert vier unterschiedliche universitäre Lehr-Lern-Experimente, die auf die eine oder andere Weise darauf zielen, KI in das Schreiben und Lernen im Fach Deutsch/Germanistik einzubeziehen und Fragen von Wissenschaft, Autorschaft und geistigem Eigentum produktiv mit den Studierenden zu diskutieren. Dazu wurden Schreiblernarrangements entwickelt, die spezifische Praktiken und darauf bezogene Schreiberrollen modellieren. Grundlage der Schreibarrangements bildete auf theoretischer Ebene das *Medienkonstellationsmodell* von Weich (2020) und das *GPT-Modell* von Steinhoff und Lehnen (2025) (Kap. 3). Die Schreibarrangements werden zunächst überblickartig skizziert (Kap. 4), eines davon – das Essayschreiben mit KI – wird eingehender diskutiert. Der Beitrag endet mit Schlussüberlegungen zum Wandel von Prüfungsformaten und Lernpraktiken (Kap. 5). Im Folgenden (Kap. 2) wird zunächst das Spannungsverhältnis umrissen, das die Debatte um wissenschaftliches Schreiben und KI-Nutzung kennzeichnet.

## 2. *Wissenschaftliche Leitkonzepte und die Zähmung von KI*

Die enge Verknüpfung von Schreiben und Denken, die sog. *epistemisch-heuristische Funktion* des Schreibens (Molitor-Lübbert 2002), so wie sie eingangs auch bei Didion zum Ausdruck kommt, stützt sich auf ein Literalitätskonzept, das tief in Bildungskontexte der Schule und Universität wie auch des Literatursystems westlicher Gesellschaften eingeschrieben ist. Es setzt darauf, dass das Schreiben zugleich Mittel des Lernens und Medium der Erkenntnisbildung ist (Lehnen 2018). Schreiben und Textproduktion bestimmen in diesem Sinne maßgeblich die Wissenschaftskommunikation. Dafür stehen prototypische, disziplinspezifische Textsorten (Dissertationen, Handbuchartikel, Forschungsbeiträge, Proceedings etc.), die sich mit Blick auf die Enkulturation im Fach in entsprechenden Lernertextsorten zeigen, z. B. die Seminararbeit oder das Referat in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern (Monroe 2002; Adler-Kassner und Wardle 2015; Pohl und Steinhoff 2010).

Mit der Automatisierung des Schreibens und dem Aufkommen textgenerativer KI sind diese Konzepte unsicher geworden, weil Schreiben delegiert und aus der geistigen Produktion ausgelagert werden kann (Steinhoff 2023; Lehnen 2025). Dafür steht das Beispiel der Studentin weiter oben. Berührt sind damit Leitkonzepte der Wissenschaft: Die Arbeit mit Quellen, die Trennung von Eigenem und Fremdem, der Anspruch auf Autor- und Urheberschaft wie auch Originalität und Innovation – kurz gesagt: Das Schreiben als epistemischer Prozess. Dass diese Leitkonzepte für Studierende immer schon schwer zu durchdringen und im eigenen Schreiben umzusetzen waren, haben Schreibforschung und -didaktik in den letzten Jahrzehnten eingehend beschrieben. Das ‚Lernen durch Schreiben‘, vielfach in Seminaren angeleitet und in Seminararbeiten erprobt, gilt als aufwendiger Erwerbsprozess, dessen Gelingen vor allem viel Zeit beansprucht (Pohl 2007; Steinhoff 2007). Die sich mit textgenerativer KI etablierenden Lese- und Schreibpraktiken lassen den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz („the entire academic project“, s. o.) vielleicht nicht weniger wichtig, aber bis zu einem gewissen Grad obsolet erscheinen.

[...] Now I can hold a sustained, tailored conversation on any of the topics I care about, from agnotology to zoosemiotics, with a system that has effectively achieved Ph.D.-level competence across all of them. I can construct the ‚book‘ I want in real time – responsive to my questions, customized to my focus, tuned to

the spirit of my inquiry. And the astonishing part is this: the making of books such as those on my shelves, each the labor of years or decades, is quickly becoming a matter of well-designed prompts. (Burnett 2025)

Wenn Schüler:innen und Studierende massenhaft KI zum Schreiben (und Lesen und Recherchieren und Kommunizieren) nutzen, ist es schwer, einfach mit bestehenden Literalitätskonzepten weiterzumachen.

*Richtlinien und Leitfäden zur KI-Nutzung.* Nahezu alle Bildungseinrichtungen bemühen sich darum, die Nutzung von KI zu regeln (Rezat und Schindler 2025, 4). Zum jetzigen Zeitpunkt wirken die unterschiedlichen Richtlinien und Handreichungen, die für Schulen (KMK 2024) und Hochschulen zum Gebrauch von KI entwickelt wurden, eher rückwärtsgewandt. Sie offenbaren eine gewisse Hilflosigkeit in dem Versuch, festzulegen und zu kontrollieren, wie KI einbezogen werden darf. Unabhängig davon, ob die Nutzung von KI verboten oder erlaubt wird, wirken die Lösungen oftmals wie der Wettlauf zwischen Hase und Igel: Kolleg:innen lassen Studierende wieder mit der Hand schreiben, um sicher zu gehen, dass die Texte nicht von Programmen generiert wurden. Es wird verstärkt über mündliche anstelle von schriftlichen Prüfungen und verstärkt über handschriftliche Klausuren anstelle von Seminararbeiten als Prüfungsleistung in Seminaren nachgedacht. Es geht um eine Art Bestandssicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Die Frage, was schriftliche gegenüber mündlichen Leistungen und Seminararbeiten gegenüber Klausuren für den Erwerb bedeuten, tritt auf seltsame Weise in den Hintergrund.

Auch der Versuch, bei Seminararbeiten die KI-Nutzung durch Leitfäden transparent zu machen, erinnert an den Wettlauf von Hase und Igel. Viele Leitfäden und Eigenständigkeits-erklärungen sehen vor, dass die Studierenden bei Seminararbeiten Protokolle anhängen, die verzeichnen, wann, wo und wie eine KI eingesetzt wurde (z. B. Universitätsbibliothek der Universität Gießen 2024). Abgesehen davon, dass sich der Arbeitsaufwand für das Anfertigen und Lesen von Seminararbeiten durch minutiöse Protokolle unverhältnismäßig erhöht, ist bereits die Vorstellung, die Lernenden könnten ihren eigenen Schreibprozess so rekapitulieren und differenzieren, dass sie angeben könnten, wann genau sie was von der KI erfragt und übernommen haben, und wann nicht, wenig zutreffend. Wie bestimmt man „Anteile“ der KI? Wie hoch ist der Anteil, wenn sich Studierende bspw. bei der Suche von Wörtern oder Synonymen unterstützen lassen? Wie hoch, wenn sie Sätze oder Absätze der KI umformulieren und wie hoch, wenn sie sie komplett übernehmen? Wie bewertet man, dass Studierende die KI etwas fragen, aber Vorschläge nicht übernommen haben? Müssen sie das trotzdem ausweisen? Vielleicht ist ja eine Gedankenspur hängen geblieben und taucht später in anderer Gestalt im Text wieder auf. Wie lässt sich bewerten, wenn der komplette Text einer abschließenden Korrektur durch eine KI unterzogen wird und dabei auch Umformulierungen stattfinden? Wie trennt man Ideen- von Textgenerierung? Und was ist schlimmer für die Frage von Urheber- und Autorschaft: Ideen oder Text einer KI? Wieviel Prozent KI-Anteil darf eine Seminararbeit haben, um noch als Text der Schreiber:in zu gelten und wie werden Prozente errechnet? Anders gefragt: Wie sollen Studierende und Lehrende im Blick behalten, was beim Schreiben passiert und was davon – aus wessen Sicht – zulässig ist? Problematisch erscheinen deshalb auch Hinweise, wie sie in Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben mit KI (z. B. Buck 2025) formuliert werden.<sup>2</sup> Dort wird unter Stichworten wie *Verantwortung* und *Eigenständig-*

<sup>2</sup> Walsh (2024) führt in dem weiter oben bereits zitierten Artikel aus: „Students often interpret those instructions as guidelines rather than hard rules. Sometimes they will cheat on their homework without even knowing – or knowing exactly how much – they are violating university policy when they ask a chatbot to clean up a draft or find a relevant study to cite“.

keit auf Eigenständigkeitserklärungen verwiesen, in denen Studierende versichern sollen, dass ihr Anteil überwiegt. Buck (2025) hebt als positives Beispiel die Eigenständigkeitserklärung ihrer eigenen Hochschule heraus:

An der Hochschule RheinMain haben wir folgenden Satz in der Eigenständigkeitserklärung verankert, der gilt, wenn Studierende KI-Tools vonseiten ihrer Betreuenden für ihre wissenschaftliche Arbeit nutzen dürfen: ‚Ich versichere [...], dass ich KI-Tools lediglich als Hilfsmittel verwendet habe und in der vorliegenden Arbeit mein gestalterischer Einfluss überwiegt‘. (88)

Und sie führt aus, dass „uns Menschen die Gestaltungs- und Entscheidungshoheit über den Schreibprozess“ obliege, „bei dem wir an manchen Stellen KI-Tools als Assistenten für unsere Arbeit heranziehen“ (89). Diese Sichtweise und die gerade aufgeworfenen Fragen zur Regulierung von KI-Nutzungen bei Seminararbeiten berühren ein grundlegendes Problem in der Wahrnehmung von Schreibprozessen: digitale Programme werden in der Schreibdidaktik fast ausnahmslos als ‚Tools‘ wahrgenommen und klassifiziert.

### 3. Theoretischer Rahmen: Medienkonstellation und Rollen

Didaktische Szenarien zum ‚Einsatz von KI‘ oder zum ‚KI-gestützten Schreiben‘ implizieren häufig schon begrifflich eine Perspektive, die davon ausgeht, dass Menschen Schreibwerkzeuge gezielt und gesteuert *einsetzen*, sich *unterstützen* lassen und dabei stets die Kontrolle über den Prozess behalten.

Das Lesen und Schreiben wird gegenwärtig meist anthropozentrisch und instrumentalistisch in den Blick genommen. Lese- und Schreibpraktiken werden als menschliche, mit medialen „Werkzeugen“ realisierte Tätigkeiten gesehen. Diese Perspektive auf das Lesen und Schreiben blendet die Beteiligung von Körpern und Artefakten weitgehend aus. (Lehnen und Steinhoff 2024, 534)

#### 3.1 Medienkonstellation vs. Tool

Eine Perspektive, die das Schreiben als singuläre, nur kraft eigener Ideen hervorgebrachte geistige Produktion versteht, bei der technische Werkzeuge unterstützend wirken, übersieht die mediale Dynamik, die Koaktivitäten zwischen Mensch und Maschine in konkreten Lese- und Schreibsituationen entfalten. Schreiben lässt sich als Zusammenspiel maschineller und menschlicher „Partizipanden“ (Steinhoff 2023, 9) begreifen, deren jeweiliges „Aktivitätsniveau“ (*ibidem*) unterschiedlich hoch sein kann. Das bedeutet z. B., dass das ‚Werkzeug‘ den Text allein hervorbringt und der Mensch nur dabei zusieht. Hier war die Äußerung der Studentin in *Beispiel 1* aufschlussreich. Und auch die folgende Bemerkung eines Studenten zum Schreiben mit ChatGPT legt nahe, dass sich das Schreiben nicht als Beherrschung von Textproduktionsinstrumenten zeigt, sondern dass die Beteiligung technischer Infrastrukturen eine veränderte Wahrnehmung zur eigenen Rolle und Autorschaft hervorbringen kann. Der Student, der im gleichen Setting, wie weiter oben skizziert, schreibt (siehe *Beispiel 1*), antwortet auf die Frage, in welchem Maße der gerade produzierte Essay *sein* Text sei, dass es ihm schwerfalle, „dieses Textergebnis als [...] eigenes zu titulieren“. Er führt aus:

Man hat zwar aktiv am Schreibprozess teilgenommen und dazu beigetragen, dass dieser so geworden ist wie er ist, allerdings nicht aus wahrhaftigem eigenem Tun. Zudem ist das Essay nun prozentual gesehen zu größerem Teil KI-generiert als auch (sic!) eigener Feder formuliert. Man fühlte sich eher wie ein Regisseur, der alles koordiniert und dafür sorgt, dass alles zu einem befriedigenden und

runden Ergebnis zusammenkommt. Allerdings fühlte man sich nicht wie der Drehbuchautor, um bei der Filmallegorie zu bleiben. Es fühlte sich nicht danach an, als wäre dies die eigene Vision. Zudem kommt hinzu, dass der Spaßfaktor des eigenen kreativen Schreibens erheblich eingedämmt wurde. Zwei Köpfe denken in der Regel besser als einer, allerdings traf das hier nicht unbedingt zu. Eher wurde die eigene kreative Freiheit an den Rahmen des von der KI generierten Textentwurfs gefesselt. (*Beispiel 2*, Schriftlicher Textkommentar, Germanistik-Student)

Die Äußerungen liefern auch hier Hinweis auf einen grundlegenden Wandel. Der Student fasst Veränderungen in Rollenbilder, die den eigenen Anteil am geistigen Eigentum des Produkts abstufen: *Regisseur vs. Drehbuchautor*. Im Gebrauch entstehen Zwänge für den Schreibenden. Seine kreative Freiheit werde, so der Student, „an den Rahmen des von der KI generierten Textentwurfs gefesselt“. Anders gesagt: Die KI hat den Hut auf und dem Studenten fällt es schwer, sich dem zu entziehen und sich kreativ und mit Spaß im Schreiben *selbst zu behaupten*. Noch einmal Didion: „In many ways, writing is the act of saying I, of imposing oneself upon other people, of saying *listen to me, see it my way, change your mind*“ (Didion 1976, 270).

Mit Weich (2020) lassen sich unterschiedliche Schreibsettings als *Medienkonstellationen* fassen. Ein wesentlicher Gedanke des Ansatzes ist der, „dass Medien sich nicht als Objekte mit für sich genommen ‚medialen‘ Eigenschaften beschreiben lassen, sondern sich Medialität immer nur in Konstellationen konstituiert“ (4). In diesem Sinne ist es nicht einfach möglich, Eigenschaften von KI-Programmen *als* Werkzeuge des Schreibens zu erfassen. Vielmehr geht es darum, Praktiken zu analysieren, die in konkreten Situationen und Settings entstehen und beobachtbar werden, und die Aufschluss darüber geben, welche Möglichkeiten Medien eröffnen und welche sie begrenzen. Weich führt aus:

Medienkonstellationen entstehen aus einem Zusammenspiel von Materialitäten (Medientechnologien, räumliche Anordnungen, Körperlichkeiten etc.), Wissen und Praktiken (Handhabungswissen und -fertigkeiten, kulturelle Konventionen, Domänenwissen etc.), Subjektpositionen (im Sinne von Menschenbildern, Anforderungsprofilen, Funktionsstellen oder Rollen innerhalb der Konstellationen) und Inhalten (konkrete Ausgestaltungen des in einer Konstellation möglichen Darstellungsraums, Aussagen etc.). (Weich 2020, 5)

Wenn Joan Didion 1976 über die Bedeutung des Schreibens nachdenkt und die besondere Beziehung hervorhebt, die das Schreiben für das Entdecken von Gedanken und für die Hervorbringung des eigenen Selbst (*I*) hat (s. o.), dann tut sie dies aus der *Subjektposition* einer Schriftstellerin und auf der Grundlage *kultureller Konventionen* im intellektuellen Umfeld einer renommierten Zeitung wie der New York Times. Es geschieht in einer Zeit, in der die *Medientechnologien* noch fast ausschließlich auf Handschreiben und Schreibmaschinen bezogen sind und der PC noch keine Massenware in den Schreibhaushalten von Schriftsteller:innen und anderen Menschen ist. In einer solchen Medienkonstellation ist die Hervorbringung von Texten immer an eine Person gebunden, die über graphomotorische Schreib- oder mechanische Tippbewegungen im unmittelbaren physischen Kontakt zu ihrem Text steht. Die medientechnischen Voraussetzungen einer solchen analogen Produktionssituation bedingen, dass die Schreibende ihren Körper beim Schreiben anders einbringen muss, damit Schriftzeichen entstehen. Die *Materialität* dieses Schreibens ist „greifbar“. Die Produktion ist ortsgebunden. Eine Schreibmaschine kann man nicht gut mit in den Zug nehmen. Handschriftliche Aufzeichnungen erlauben das schon – müssen aber noch einmal abgetippt werden. Auch daraus, aber nicht nur erklärt sich, wie Didion über die eigenen Schreibmotive und das Selbst nachdenkt. Das kann 2025 zwar noch genauso funktionieren. Es ist aber wahrscheinlicher, dass digitale Schreibtechnologien genutzt werden und den Schreibprozess dynamischer, veränderbar, vernetzter und – wie gesehen – delegierbar machen.

### 3.2 GPT-Modell: KI als Ghost, Partner, Tutor

Einen weiteren Ansatz bietet das GPT-Modell von Steinhoff und Lehnen (2025).<sup>3</sup> Im Gegensatz zum allgemeineren Medienkonstellationsmodell dringt es in den Kern des Schreibens mit KI vor und beschreibt und differenziert Schreibpraktiken entlang von Rollen und Chataktivitäten.

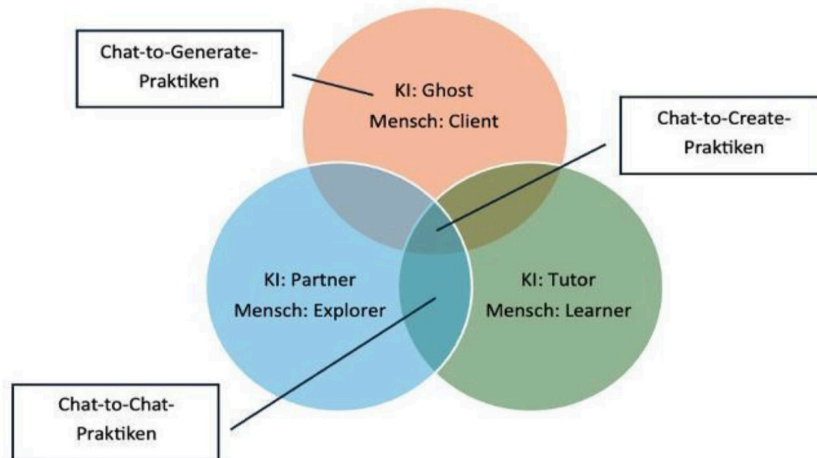


Abb. 1 – GPT-Modell (Steinhoff und Lehnen 2025, 11)

Steinhoff und Lehnen (2025) unterscheiden auf Grundlage empirisch beobachtbarer Praktiken Rollen, in denen die KI beim Schreiben adressiert wird und in denen die Schreibenden agieren: Unterschieden werden die Rollen Ghost, Partner und Tutor und drei damit korrespondierende Rollen des Menschen: Client, Explorer und Learner. Diese Rollen sind mit bestimmten Typen von Chatpraktiken verknüpft, d. h. typischen Praktiken des Schreibens mit KI: Chat-to-Generate, Chat-to-Create und Chat-to-Chat. Weil die hier unterschiedenen Rollen und Chat-Praktiken nicht allein auf Schreiberrollen (z. B. Ghostwriter) beziehbar sind, sondern unterschiedliche multimodale, kommunikative Prozesse einschließen können (z. B. mündliche Suchanfragen, Kochtipps anhand eines Fotos des Kühlschranks, Bildgenerierung etc.), sind die Rollen holistisch angelegt.

Als Ghost ist die KI ein Partizipand, der das Schreiben in weiten Teilen übernimmt. Die Koaktivität beschränkt sich auf die Vergabe eines Schreibauftrags, die Textproduktion wird mehr oder weniger komplett an das Programm delegiert. Beispiele dafür sind z. B. in Lernerkontexten zu beobachten, wenn Studierende Aufgaben durch die KI bearbeiten lassen und den Arbeitsauftrag als Prompt an die KI weitergeben (*Schreibe mir einen Essay zu der Frage, ob wir in Zukunft noch schreiben und lesen werden*). Die Schreibenden agieren hier in der Rolle eines Client. Die bevorzugte Schreibpraktik lässt sich als Chat-to-Generate-Praktik beschreiben, die das Hervorbringen von vollständigen Texten intendiert. Der Output kann als erster Entwurf oder als fertiges Produkt gelten. Als Tutor ist die KI ein Partizipand, der als Ratgeber oder Rückmelder koagiert. Typische Szenarien, in der diese Rolle adressiert wird, sind beispielsweise

<sup>3</sup> Die folgenden Ausführungen lehnen sich eng an die Darstellung in Ansari und Lehnen 2025 (290f.), weil das Modell hier kompakt erläutert wird (vgl. auch Steinhoff i. d. B.).

Fragen nach Textfeedback oder -beurteilung (*Wie gefällt Dir mein Text?* oder *Wie könnte ich den Text verbessern?*). Im Gegensatz zum Ghostwriting wird die KI gezielt für einzelne Aufgaben im Prozess konsultiert. Die KI wird als tutorielle Begleitung genutzt. Die Schreibenden koagieren in der Rolle eines Learners. Diese Schreibpraktik lässt sich als Chat-to-Learn-Praktik beschreiben. Als Partner ist die KI ein Partizipand, der mit der schreibenden Person bei der Textproduktion „auf Augenhöhe“ koagiert, insofern das Schreiben als gemeinsamer Aushandlungsprozess begriffen wird (z. B. *Welche weiteren Argumente könnten für die Diskussion eine Rolle spielen?*). In diesen eher peer-geprägten Konstellationen identifizieren sich die Schreibenden vornehmlich als Explorer, die die KI epistemisch für die Weiterentwicklung von Gedanken nutzen. Die bevorzugte Schreibpraktik lässt sich als Chat-to-Chat-Praktik beschreiben.

Empirisch zeigen sich Übergänge zwischen Rollen und den damit verknüpften Praktiken. Chat-to-Generate-Praktiken, mit denen der KI zunächst komplette Schreibaufgaben übertragen werden, gehen in Chat-to-Create-Praktiken über, z. B. wird ein vollständiger Text erfragt, der dann aber als Entwurf für die eigene weitere Textarbeit genutzt wird. Grundlage für die Beobachtung von Rollen und Praktiken bilden einerseits die Prompts und Chatverläufe, andererseits aber auch Selbstauskünfte und Reflexionen (z. B. Interviews, Fokusgruppen, schriftliche Kommentare).

Im Folgenden werden Lehr-Lern-Experimente vorgestellt, in denen unterschiedliche Medienkonstellationen modelliert wurden. Sie werden unter Zuhilfenahme der skizzierten Modelle erläutert.

#### 4. KI-Schreibarrangements in der universitären Lehre

Gute akademische Lehre lässt sich u. a. daran festmachen, wie gut es gelingt, Anlässe und Aufgaben zu entwickeln, die es für Studierende sinnvoll erscheinen lassen, Probleme über epistemische Praktiken wissenschaftlichen Lesens und Schreibens zu lösen und sich auf anstrengende Lernprozesse einzulassen (Jost 2017; Steinhoff 2018). Der Seminardiskurs soll die Aushandlung von Wissen unterstützen. Die im Folgenden beschriebenen Arrangements stellen Versuche dar, epistemische Prozesse im Umgang mit KI in Schreiblehrkontexten anzustoßen und Erfahrungen für unterschiedliche Nutzungsszenarien zu gewinnen.

##### 4.1 Lehr-Lern-Experimente

Die Arrangements waren in Lehrveranstaltungen der Germanistik an der Universität Gießen eingebunden. Es handelte sich um Seminare für fortgeschrittene Studierende des Lehramts Deutsch wie auch des Masters Germanistik und DaF. Thema der Veranstaltungen mit den Titeln *ChatGPT. Automatisierung des Schreibens* (Sommersemester 2024) und *Digitale Lese- und Schreibpraktiken* (Wintersemester 2023/24, 2024/25) waren verschiedene Phänomene der Digitalisierung von Lese- und Schreibprozessen mit dem Schwerpunkt auf KI.

Im ersten Seminar bestand die Aufgabe der Lehramtsstudierenden darin, in festen Gruppen über ein Semester hinweg Schreibarrangements für den Deutschunterricht der Schule zu entwickeln, in denen KI auf sinnvolle Weise den Aufbau von Textkompetenz von Schüler:innen unterstützt (vgl. Tab. 1, I), z. B. beim argumentierenden Schreiben. Schreibarrangements wurden dabei nach Steinhoff (2018) als Schreibaufgaben verstanden, die einem ausgewiesenen Lernziel folgen, funktionspezifisch situiert sind, den Schreibprozess in unterschiedliche Teilschritte zerlegen, Textfeedback durch Peers oder Lehrkräfte einbeziehen und eine bestimmte Textform adressieren, die es für Schüler:innen ersichtlich macht, mit welcher Art von Text sie auf ein kommunikatives Problem für eine bestimmte Adressatengruppe reagieren (2). Für die

Masterstudierenden bestand die Aufgabe darin, sich solche Arrangements für die außerschulische Bildung (meist DaF-Lehrkontexte) zu überlegen. Den Teilnehmer:innen war freigestellt, auf welche Klassenstufe und auf welches Thema des Deutschunterrichts sie sich konzentrieren wollen. Auch den Masterstudierenden war es freigestellt, sich Lernkontexte vorzustellen, in denen die KI einen sinnvollen Beitrag zum Fremdsprachenlernen leisten kann. Grundlage der Projektarbeit bildeten neben der Einführung des Konzepts der Schreibarrangements medientheoretische Konzepte.

Zusätzlich zur Entwicklung (außer-)schulischer Schreibarrangements fand innerhalb des Seminars die Erprobung eines besonderen Lernformats statt: Die Durchführung eines *Sokratischen Dialogs mit ChatGPT* zu einem der bis dahin behandelten Seminarthemen (vgl. Tab. 1, II). Die Erfahrungen mit dem Dialog sollten anschließend anhand von Leitfragen schriftlich kommentiert und schließlich in einer Fokusgruppe mit der gesamten Lerngruppe vertieft werden (ausführlicher Ansari und Lehnen 2025, 296).

Im zweiten Seminar hatten die Studierenden die Aufgabe, selbstständig Aufgaben zu entwickeln, die gemeinsam im Seminar in Kleingruppen erprobt und kommentiert und anschließend im Plenum diskutiert wurden. Die Entwicklung von Aufgaben orientierte sich an unterschiedlichen Rollenszenarien. So sollten die Seminarteilnehmer:innen Aufgaben zum Generieren (KI als Ghost), zum Evaluieren (KI als Tutor) und zum Kommunizieren (KI als Partner) (vgl. Kap. 3.2) entwickeln und exemplarisch erproben, wie man die Prompts gestalten und aufeinander beziehen muss, um zu einem überzeugenden Output zu gelangen (vgl. Tab. 1, III). Auch hier bildeten medientheoretische und schreib- und mediendidaktische Ansätze die Grundlage, der Schwerpunkt lag aber auf rollenbasierten Konzepten (vgl. Kap. 3.2).

Zusätzlich zur Entwicklung rollenbasierter Prompts bestand die Aufgabe für den Leistungsnachweis im Seminar darin, einen Essay zu KI-relevanten Fragen zu schreiben, bei dessen Erstellung die Nutzung von KI komplett freigestellt war (vgl. Tab. 1, IV). Der Schreibprozess sollte im Anschluss anhand von Leitfragen schriftlich reflektiert werden (dazu ausführlich Kap. 4.2).

Aufgabe/Lernformat	Daten
<p><b>I Entwicklung von KI-Schreibarrangements (Schule)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgruppe: fortgeschrittene Lehramtsstudierende Deutsch und Masterstudierende Germanistik/DaF</li> <li>• Aufgabe: lernzielorientierte, situierte Schreibarrangements für den schulischen Deutschunterricht/für außerschulische Lernkontexte entwickeln</li> <li>• Arbeitsform: Projektgruppen (3-6 Studierende)</li> </ul>	<p>Seminararbeiten: Schriftliche Ausarbeitung der Entwürfe (PDFs) Schriftliche Seminarreflexion (PDFs)</p>
<p><b>II Sokratischer Dialog mit ChatGPT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgruppe: fortgeschrittene Lehramtsstudierende Deutsch und Masterstudierende Germanistik/DaF</li> <li>• Aufgabe: Sokratischen Dialog zu einem der Seminarthemen mit ChatGPT führen, anhand von Leitfragen Erfahrungen schriftlich kommentieren, anhand von Leitfragen Fokusgruppengespräch führen</li> <li>• Arbeitsform: individuell, Seminarplenum</li> </ul>	<p>Prompts und Chatverläufe der Dialoge (PDFs) Schriftliche Kommentare (PDFs) Videos Fokusgruppe (Transkripte)</p>

<p><b>III Entwicklung von KI-Schreibaufgaben</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgruppe: fortgeschrittene Lehramtsstudierende Deutsch und Masterstudierende Germanistik/DaF</li> <li>• Aufgabe: Entlang definierter KI-Rollen (Generator, Evaluator, Kommunikator) Aufgaben/Prompts für die Seminargruppe entwickeln, Aufgabe mit KI durchführen, Ergebnisse austauschen und diskutieren</li> <li>• Arbeitsform: Projektgruppen (3-4 Studierende), Seminarplenum</li> </ul>	<p>Entwürfe Schreibaufgaben (Prompts) Seminararbeiten: Schriftliche Ausarbeitung rollenbasierter Aufgaben (PDFs) Schriftliche Seminarreflexion (PDFs)</p>
<p><b>IV Essayschreiben mit KI + Reflexion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgruppe: fortgeschrittene Lehramtsstudierende Deutsch und Masterstudierende Germanistik/DaF</li> <li>• Aufgabe: Anhand ausgewählter Fragestellungen zur Zukunft des Schreibens und Lernens einen Essay verfassen (KI erlaubt), Essay schreiben anhand von Leitfragen schriftlich reflektieren</li> <li>• Arbeitsform: individuell</li> </ul>	<p>Lerntagebücher (PDFs) Essays (PDFs) Reflexion des Schreibprozesses zu Essays (PDFs) Schriftliche Seminarreflexion (PDFs)</p>

Tab. 1 – KI-Lernformate – Aufgaben und Daten

Das erste Format *Entwicklung von KI-Schreibarrangements* (I) war stärker auf die Professionalisierung angehender Lehrer:innen gerichtet. Die damit einhergehende Medienkonstellation setzt die Studierenden in die Position einer Lehrkraft, die den Lernprozess potentieller Schüler:innen plant. Damit wird ein Rollenwechsel angestoßen, der es den Studierenden erlaubt, Nutzungsszenarien von Anfang an an ihrer späteren Zielgruppe auszurichten und zu erkunden. Demgegenüber war das Format *Entwicklung von KI-Schreibaufgaben* (III) stärker auf das gemeinsame, peerorientierte Erkunden wie auch Reflektieren von KI im Semindiskurs gerichtet, ohne einen institutionellen Rahmen vorzugeben. Die Studierenden durften Ideen einbringen und gemeinsam mit den anderen ausprobieren. Auf diese Weise sollte v. a. das Prompten und Promptscaffolding in den Mittelpunkt rücken.

Die mit dem Format des *Sokratischen Dialogs* (II) entstehende Medienkonstellation initiiert einen Rollentausch: Die KI wird zur Fragenstellerin und die Lernenden müssen den Output generieren, indem sie Fragen beantworten. Daraus erwachen kommunikative Praktiken, die stark an menschliche Kommunikation angelehnt sind (Ansari und Lehnen 2025, 296). Charakteristisch für dieses Schreibarrangement war, dass beim Schreiben bzw. schriftlichen Chatten ein „getipptes“ Gespräch entsteht und kein Text, der einer besonderen Textfunktion folgt. Vielmehr ist die dialogorientierte Situation von der Notwendigkeit zur Herstellung eines Textes entlastet.

Aus allen Formaten ließen sich interessante Beobachtungen zum Umgang und zur Wahrnehmung der Studierenden von KI gewinnen. Mit Blick auf die Ideen und didaktischen Konzepte, die von den Studierenden in den Seminaren entwickelt wurden, blieb vieles traditionellen Unterrichtskonzepten oder sog. didaktischem Brauchtum verhaftet. KI bildete in den Entwürfen der Lernenden häufig ein Add-on zu bestehenden schreibdidaktischen Ansätzen und führte zu einer tendenziell instrumentalistischen Sichtweise auf Koaktivitäten mit der Maschine. Eher selten ist es gelungen, mit den Studierenden an Stellen im Lernprozess zu gelangen, an denen KI eine inhaltliche Innovation gegenüber herkömmlichen Lernsettings darstellte: Potentiale eines partnerschaftlichen Chatten mit einer KI kam eher nicht vor, eher blieben Studierenden dem Erzeugen von vergleichsweise einfachen Prompts zum Generieren neuer Texte (z. B. *Schreibe mir eine Kurzgeschichte zum Thema X*) oder stark merkmalsorientierten Analysen bestehender Texte verhaftet (z. B. *Nenne mir typische Eigenschaften einer Kurzgeschichte*). Offensichtlich

hätten die Experimente mehr davon profitiert, wenn man mit den Studierenden zuvor gemeinsam Probleme entwickelt hätte, die an ihre Erfahrungen anknüpfen und „echte“ Fragen ihrer Lebenswelt aufgreifen, die dann in entsprechenden Schreib- und Chatszenarien umgesetzt werden müssen (vgl. Kap. 5).

#### 4.2 Schreiben und Reflektieren

Das zuletzt erprobte Format *Essayschreiben mit KI + Reflexion* (IV) zielte darauf, von den bisherigen Verbotslogiken wegzukommen und zu beobachten, was passiert, wenn der Leistungsnachweis mit einer KI erstellt werden darf und die KI-Nutzung weder protokolliert werden muss noch auch in irgendeiner Form sanktioniert wird. Das Setting stützte sich auf eine Studie von Fyfe (2023), der Studierende ihr Final Paper nach eigenem Ermessen mit Hilfe einer transformativen KI schreiben ließ, ohne dass die Nutzung von KI ausgewiesen werden durfte. Im Anschluss mussten die Studierenden Fragen zu ihrem Schreibprozess beantworten, u. a.: „How easy or not was it to write this way? What worked or what didn't? How did the AI-generated content relate to your own? How did it affect what you might have thought about or written? Do you feel like you 'cheated'? To what degree is this paper 'your' writing?“ (1398). Bei der Übertragung des Settings in den deutschen Universitätskontext wurde als Zieltextsorte ein kurzer Essay verlangt, der eine oder mehrere Fragen adressiert, die vorgegeben waren und an die Themen des Seminars anschlossen, u. a.:

- Soll das Schreiben ein zentrales Lernziel an Schulen und Universitäten bleiben? Müssen sich Curricula, Textgenres, Schreibfunktionen und/oder Schreibpraktiken ggf. verändern und neu für die Schule/Hochschule entwickelt werden?
- Inwiefern entsteht mit KI eine neue Feedbackkultur? Müssen sich Prüfungsformate an den Schulen/Hochschulen verändern und wenn ja, wie?
- Welche Schreibpraktiken mit KI sind didaktisch relevant? Wie bedeutend sind hierbei Prompting und Multimodalität? Sollte der Fokus eher auf der Textproduktion oder auf dem dialogischen Zusammenspiel mit KI liegen?
- Wie können Modelle von Literalität neu gedacht werden? Welche traditionellen Kompetenzen sind nicht mehr erforderlich oder befinden sich im Wandel, und welche neuen Kompetenzen müssen in bestehende oder neue Modelle integriert werden?
- Welche neuen Ideen von Autorschaft entstehen? Wie verändert sich Kollaboration durch das Arbeiten mit KI? Wem gehören Texte?

Tab. 2 – Fragestellungen Essay

Für die Bearbeitung der Essayaufgabe und die anschließende Reflexion wurde folgende Anweisung gegeben:

**WICHTIG:** Sie dürfen jederzeit eine KI beim Schreiben des Essays benutzen, und zwar in dem Umfang, wie Sie es möchten. Sie müssen *nicht* ausweisen, an welchen Stellen Sie mit einer KI geschrieben haben. Sie sind also völlig frei, zwischen eigener und KI-generierter Textproduktion zu wählen und zu wechseln. Sie sollen dennoch mindestens fünf Quellen in Ihrem Essay verarbeiten (siehe Literaturverzeichnis).

Im Anschluss an Ihren Schreibprozess beantworten Sie in einem eigenen Textabschnitt bitte folgende Fragen:

- Wie leicht oder schwer war es, auf diese Weise zu schreiben? Was hat funktioniert und was nicht?
- Wie verhielt sich der KI-generierte Inhalt zu Ihrem eigenen? Wie hat er beeinflusst, worüber Sie nachgedacht oder was Sie geschrieben haben?
- Hatten Sie das Gefühl, Sie hätten „geschummelt“? In welchem Maße ist dieser Text „Ihr“ eigener Text?
- Erwarten Sie, dass Leser:innen den Text der KI von Ihrem eigenen unterscheiden kann?
- Würden Sie die KI zum Schreiben wieder verwenden und unter welchen Umständen?
- Und schließlich: Welche Ideen über Schreiben, KI oder Menschsein hat dieses Experiment für Sie verändert?

Tab. 3 – Fragestellungen Essay

Die folgenden Beobachtungen beziehen sich auf eine geringe Fallzahl von Texten<sup>4</sup> und haben deshalb nur exemplarischen Charakter.

#### 4.2.1 Essay

Die eingereichten Essays bleiben allesamt sehr allgemein in ihren Ausführungen: Sie diskutieren keine (eigene) These, enthalten keine (eigenen) Beispiele oder Materialien und liefern keine originellen oder strittigen Überlegungen zum Thema. In ihnen wird eher aufgezählt, berichtet und abgewogen, was gegenwärtige Tendenzen und Veränderungen durch KI sind, es wird aber nicht im engeren Sinn argumentiert oder erörtert. Die Idee eines Essays wird in diesem Sinne unzureichend umgesetzt. Die sprachliche Qualität der Texte legt nahe, dass sie überwiegend KI-generiert worden sind. Im Folgenden wird ein „prototypischer“ Auszug aus einem der Essays zitiert. Die Schreiber:in formuliert den Essay zu der Frage *Inwiefern entsteht mit KI eine neue Feedbackkultur? Müssen sich Prüfungsformate an den Schulen/ Hochschulen verändern und wenn ja, wie?*

Verzerrungen in KI-Modellen entstehen häufig durch unausgewogene oder unvollständige Trainingsdatensätze, was dazu führen kann, dass die KI unfaire Modellentscheidungen trifft (Fairness und Bias in AI, 2024). Wenn eine KI auf Daten trainiert wird, die bestimmte Gruppen unterrepräsentieren oder stereotype Narrative enthalten, werden diese Verzerrungen unbewusst in die generierten Rückmeldungen übernommen. Dies ist besonders problematisch in schulischen und universitären Kontexten, da KI-gestütztes Feedback möglicherweise bestimmte Schreibstile oder Argumentationsstrukturen bevorzugt,

<sup>4</sup> Insgesamt haben nur drei Studierende einen Leistungsnachweis durch den Essay und seine Reflexion im Seminar erbracht. Beide Teile, Essay und Reflexion, wurden benotet. Ich danke den Studierenden des Seminars im WS 2024/25 für ihr Einverständnis, aus ihren Essays und Reflexionen zitieren zu dürfen – nur so konnte der vorliegende Text entstehen.

ohne dass dies auf tatsächliche qualitative Unterschiede zurückzuführen ist. Damit besteht die Gefahr, dass Lernende aufgrund von sprachlichen oder thematischen Vorlieben der KI benachteiligt werden, was der angestrebten Objektivität entgegensteht. (*Beispiel 3* Textauszug aus einem der studentischen Essays)

In dem Textauszug bleiben die Ausführungen relativ unspezifisch, Annahmen sind holistisch, es findet keine Begriffsarbeit statt (z. B. bestimmte Schreibstile oder Argumentationsstrukturen). In den mündlichen Erläuterungen zu der Essay-Aufgabe war betont worden, dass die Nutzung von KI die Schreibenden nicht davon entlastet, einen qualitativ hochwertigen, eigenständigen Essay zu verfassen. Im konkreten Schreibprozess wird diese Anforderung eher nicht umgesetzt. Wie denken die Studierenden über ihren Schreibprozess nach?

#### 4.2.2 Reflexion zum Essayschreiben

Auf Basis der Texte lassen sich verschiedene Phänomene beobachten, zu ihnen zählen die von den Studierenden thematisierten Produktionspraktiken und Rollen, in der sie die KI adressieren. Die berichteten Praktiken variieren zwischen ghostartigen chat-to-generate und partnerschaftlichen chat-to-explore-Praktiken (vgl. Kap. 3.2).

*Produktionspraktiken, Vorgehen.* Die Vorgehensweisen zum Schreiben des Essays unterscheiden sich in den Selbstaussagen der Studierenden deutlich voneinander. Das betrifft auch die Wahrnehmung dessen, was ihnen in der Koaktivität mit KI legitim und hilfreich erscheint oder eher Skrupel und Bedenken auslöst.

Die Studentin aus *Beispiel 1* nutzt nach eigener Aussage ChatGPT, um Ideen zu gewinnen und um ihre Notizen zu einem Text ausformulieren zu lassen. Dies beschreibt sie folgendermaßen:

Das Schreiben mit Unterstützung einer KI wie ChatGPT empfand ich insgesamt als deutlich erleichternd. Es hat mir geholfen, meine Ideen zu strukturieren und weiterzuentwickeln, sodass ich schneller zu einem zusammenhängenden Text gekommen bin. Besonders wertvoll war für mich die Möglichkeit, meine groben Gedanken ungefiltert in die KI einzugeben und dann einen Output zu erhalten, der mir entweder neue Denkanstöße gab oder direkt weiterverwendet werden konnte. (*Beispiel 4* Reflexion zu KI-Potentialen)

Wenngleich eine Produktionspraktik skizziert wird, die die Studentin in der Position einer Autorin erscheinen lässt, deuten Teile der Äußerung auf fließende Übergänge zwischen partnerschaftlichem Austausch und direkter Übernahme von Output hin („und dann einen Output zu erhalten, der mir entweder neue Denkanstöße gab oder direkt weiterverwendet werden konnte“). Dass die Koaktivität zwischen Lernender und KI im Prozess selbst Gebrauchsmuster entstehen lässt, die eher auf eine Delegation der Formulierungsarbeit hindeuten, zeigen die weitergehenden Reflexionen der Studentin. Im folgenden Ausschnitt hält die Studierende neuerlich fest, dass „die Ideenfindung und Strukturierung (besonders) gut funktioniert“. Sie erläutert:

Ich habe die KI genutzt, um meine Notizen zur gelesenen Literatur in eine passende Fragestellung zu überführen – dabei kam eine Perspektive heraus, die ich selbst nicht sofort in Betracht gezogen hätte, die aber dennoch sehr gut zur verwendeten Literatur passte. Auch das Formulieren von Sätzen habe ich mir durch die KI erleichtern lassen, sei es durch Umformulierungen oder das Vorschlagen von besseren sprachlichen Ausdrücken. Allerdings gab es auch Grenzen: Mein Versuch, ChatGPT einen sechsseitigen Essay basierend auf meinen Notizen schreiben zu lassen, hat nicht wie gewünscht funktioniert. Selbst als ich fünf Seiten generieren konnte, fiel mir beim Lesen auf, dass sich Absätze teilweise wiederholten, sodass letztlich nur drei Seiten wirklich brauchbar waren und ich den Rest selbst ergänzen musste. (*Beispiel 5* Reflexion zum Vorgehen)

Das Beispiel zeigt eindrücklich, dass verbalisierte Praktiken der Textproduktion im Sinne von Ideenfindung, Textplanung und Textformulierung kaum trennscharf sind. Ebenso wenig sind es die damit verknüpfbaren Rollen von Client, Learner und Explorer (vgl. Kap. 3.2). In der Wahrnehmung der Studentin nutzt sie die KI als Ideengeber. Schon hier stellt sich die Frage, inwiefern die Generierung von Ideen durch das Programm noch eine eigenständige Textproduktion der Studentin verspricht. Die Schreibende selbst deutet an, dass sie die Vorschläge des Outputs bereitwillig annimmt – bis hin zu dem hier missglückenden Versuch, die komplette Schreibe zu delegieren. Mit Blick auf die kritische Reflexion von Handreichungen und Eigenständigkeitserklärungen (vgl. Kap. 2) zeigen Beispiele wie dieses plastisch, dass die Annahme, dass „uns Menschen die Gestaltungs- und Entscheidungshoheit über den Schreibprozess“ obliegt, „bei dem wir an manchen Stellen KI-Tools als Assistenten für unsere Arbeit heranziehen“ (Buck 2025, s. o.) schwer zu halten ist. Die Ausführungen der Studentin deuten jedenfalls nicht darauf hin, dass der Ideen-, Formulierungs- und Umformulierungsprozess ohne weiteres von der Schreibenden kontrolliert wird, selbst wenn sie es anders empfinden mag.

Eine ähnliche Beobachtung ergibt sich mit der Äußerung eines anderen Schreibers. Auch er reflektiert die Koaktivität mit ChatGPT zunächst als ‚partnerschaftliche‘ Konstellation (vgl. Kap. 3.2), in der Ideen exploriert werden:

Auch sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass ChatGPT eine Vielfalt an Inspirationsideen bot. Es war deutlich einfacher, seinen eigenen Textentwurf zu überarbeiten, mit der KI abzugleichen oder sogar die KI selbst über gewisse Textstellen schauen und diese überarbeiten zu lassen. (*Beispiel 6* Reflexion zu KI-Potentialen)

Das Beispiel zeigt auch hier fließende Übergänge zwischen unterschiedlichen Textpraktiken: Ideengenerierung, Textfeedback und Textüberarbeitung gehen in einander über und erlauben, wenn man der Beschreibung des Autors folgt, keine eindeutige Zuschreibung einzelner, funktional getrennter Praktiken, wie sie beispielsweise gängige Textproduktionsmodelle (s. z. B. Leijten *et al.* 2014) und entsprechende didaktische Konzepte kennzeichnen, in denen Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozesse beim wissenschaftlichen Schreiben dekomponiert und zu singulären Lerngegenständen gemacht werden (z. B. Kruse 2011).

Auch wenn man mit Blick auf die Aufgabe einräumt, dass das Schreiben des Essays starke Anreize zur Nutzung von KI beinhaltet, weil die Nutzung – im Gegensatz zu vergleichbaren akademischen Schreibaufgaben in der Lehre – explizit erlaubt war und nicht dokumentiert werden musste – bleibt im Anschluss an die Überlegungen der Student:innen zu fragen, inwiefern die Ideengenerierung gepaart mit konkreten Formulierungsvorschlägen durch die KI traditionelle Konzepte von Autorschaft und Eigenständigkeit unterlaufen – selbst wenn oder obwohl die Lernenden die Koaktivität mit der Maschine als inspirierend, hilfreich und unterstützend empfinden.<sup>5</sup> Interessanterweise resümiert die gleiche Studentin, die weiter oben das Anregungspotential von ChatGPT für Ihr Schreiben herausstellt (vgl. Beispiele 4, 5), an anderer Stelle ihrer Ausführungen die Entlastung vom Schreiben durch textgenerative KI:

Ich würde sagen, dass die KI mein Schreiben und meine Denkweise durchaus beeinflusst hat – vor allem in dem Sinne, dass ich manchmal das Gefühl hatte, „nichts mehr machen zu müssen“. (*Beispiel 7* Reflexion zum Einfluss von KI)

<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang wäre auch über die Aufgabe des Essays selbst noch einmal nachzudenken. Das Schreiben eines Essays verführt vielleicht besonders zur KI-Nutzung, weil das Format ‚Essay‘ anspruchsvoll, offen und eher unvertraut im universitären Lehrkontext ist. Für diesen kritischen Einwand zur Aufgabe danke ich Olaf Gätje.

Die Reflexion der Studentin, das Gefühl zu haben, *nichts mehr machen zu müssen*, beschreibt auf interessante Weise, was im Theoriekapitel mit dem Konzept der Medienkonstellation aufgegriffen wurde: Das Zusammenspiel von Medientechnologie, Wissen und Praktiken erzeugt eine konkrete Ausgestaltung „des in einer Konstellation möglichen Darstellungsraums“ (Weich 2020, 5). Die Medientechnologie erlaubt ein umfassendes Delegieren der Produktionsarbeit und sie erlaubt, die textgenerative KI als Ghostwriter einzusetzen. Produktionspraktiken beschränken sich in der durch die Studentin hervorgebrachten Konstellation zu großen Teilen auf das Generieren von Prompts (vgl. Kap. 3.2). Ein weiterer Student setzt diese ‚Delegationstechnik‘ von Anfang an konsequent um und lässt seinen Essay zunächst komplett von der KI generieren. Beim Prompten achtet er laut Selbstaussage lediglich auf die Anpassung seines zukünftigen Textes an seine bisherigen im Seminar verfassten Texte. Das Beispiel gibt erneut Hinweise auf das weiter oben als typische chat-to-generate Praktik beschriebene Ghostwriting:

Schreibe für mich ein Essay. Ich bin Student der Germanistik im Master und wünsche mir auf diesem Niveau einen Text, der zwischen 8–10 Seiten lang ist. Die Darstellungsweise soll im Fließtext erfolgen. Zunächst lade ich einen selbstgeschriebenen Text hoch, versuche dich sprachlich daran zu orientieren, sodass dein Essay meinem sprachlichen Stil ähnelt.

Das Thema des Essays lautet (...)

Beziehe dich dabei auf die hochgeladene Literatur und zitiere im Laufe des Essays bitte aus mind. 5 dieser Quellen. Bitte belege deine Aussagen im Text anhand der Literatur. (*Beispiel 8* Prompt eines Studenten zum Generieren des Essays)

Der Student reflektiert den Output im Anschluss dahingehend, dass weder ChatGPT noch DeepSeek einen Output im geforderten Umfang geliefert hätten, sondern lediglich wenige Seiten. Darüber hinaus gelangt er zu folgender Betrachtung:

Neben dem Umfang erschien mir die zweite Schwierigkeit bei der Übernahme des sprachlichen Stils hinsichtlich meines hochgeladenen Textes. Mir war es kaum möglich, sprachliche Ähnlichkeiten wiederzufinden, sodass ich beide KIs fragte, inwieweit mein sprachlicher Stil implementiert wurde. Beide Programme gaben nahezu deckungsgleich folgende Erklärung: Man habe formale und akademische Sprache genutzt, Fachbegriffe und theoretische Konzepte korrekt verwendet, klar strukturiert, Literaturbezüge hergestellt und eine reflexive und kritische Haltung eingenommen. (*Beispiel 9* Reflexion zum Vorgehen)

Die fehlende Individualisierung des generierten Textes führt den Studenten zur Frage eigener Autorschaft. Er führt aus:

Möglicherweise ist einem ‚neutralen‘ Leser dieser Versuch der Imitation ersichtlicher, so würde ich diesen Text weder als meinen eigenen erkennen, noch würde ich ihn als meinen Text benennen. Einzig beeinflusst durch meinen Prompt fühlt sich das Erzeugte nicht als eigener Text an, anders als bei anderen Zusammenarbeiten mit der KI. (*Beispiel 10* Reflexion zur Autorschaft)

Das hier skizzierte Vorgehen, den Schreibprozess von Anfang an komplett auszulagern und ein Ghostwriting zu initiieren, bei dem lediglich die Auswahl der Fragestellung für den Essay und die Formulierung der Prompts und das Hochladen eigener früherer Texte als eigene Leistung des Studierenden beschreibbar werden, führt zu einem Output, der nicht die Erwartungen des Schreibers erfüllt und keine Annäherung an das eigene Schreiben erlaubt.

*Eigenes und Fremdes.* Die Studierenden waren in den Leitfragen zur Reflexion ihres Schreibprozesses gebeten worden, über die Anteile von eigenem und KI-produziertem Text nachzuden-

ken. Die bisherigen Beispiele deuten an, dass die Übernahme von Output in den eigenen Essay hoch ist. Beschrieb ein Student weiter oben bereits, dass „das Essay nun prozentual gesehen zu größerem Teil KI-generiert“ sei (vgl. Beispiel 2), begründet der gleiche Student in den folgenden Äußerungen, warum er den KI-generierten Vorschlägen häufig den Vorzug vor eigenen Formulierungen gegeben hat:

Wenn es um das Verhältnis aus eigenem und KI-generiertem Inhalt geht, kann gesagt werden, dass der KI-generierte Inhalt spürbar präziser war und es der KI mit Leichtigkeit gelang, punktgenau zu formulieren. Allerdings fühlte sich der eigene Text sprachlich organischer an. Dabei viel (sic!) auf, dass häufig der KI-generierte Inhalt derjenige war, der für das Essay herangezogen wurde. Dies lag daran, dass ChatGPT häufig wesentlich mehr Detailgrad und Umfang bot, ohne an Kompaktheit zu verlieren. Außerdem stellte die KI bessere Verknüpfungen zu den wissenschaftlichen Quellen her, weswegen die Ergebnisse in den meisten Fällen für das Endprodukt erhielten. (*Beispiel 11* Reflexion zu Eigenem und Fremdem)

Der Schreiber hebt Präzision, Detailgrad, Umfang und Verknüpfungen der maschinellen Produktion heraus. In seinen weiteren Ausführungen problematisiert er die Überlegenheit der KI damit, dass ein „menschlicher Autor [...] nämlich nicht ‚allwissend‘ [ist] und [...] keinen uneingeschränkten Zugang zu unzähligen Datenbanken und zudem nicht in der Geschwindigkeit (hat)“. Er resümiert: „Es fühlte sich eher so an, als würde man bei einer Wissensabfrage wie einem Quiz kapitulieren und die Antwort im Internet nachschauen“. Die Möglichkeiten textgenerativer KI werden dabei umgekehrt auch als Herausforderung für die Qualität eigener Ideen und Fähigkeiten betrachtet. Der Student führt aus:

Während des Schreibprozesses kam häufiger ein unwohles Gefühl in Form von Gewissensbissen und des Zweifels auf. Man hatte oftmals das Gefühl zu schummeln, da man den Text nicht wahrhaftig selbstständig in diesem Moment erstellt hat. Gerade wenn man sich an der ein oder anderen Stelle eher auf die Textvorschläge der KI verließ, kamen diese Gedanken auf. Hinzu kommt, dass man auch mal hier und da die Textentwürfe hinterfragte, unabhängig davon, ob sie von der KI oder einem selbst stammten. Das Arbeiten mit ChatGPT ließ einem schlussfolgernd seine eigenen Ideen und Konzepte anzweifeln, weil diese ‚nicht gut genug‘ wirkten, während dem gegenüberstehend auch die Ergebnisse der KI nach gewisser Zeit nicht mehr als perfekt angesehen wurden. Es wirkte teilweise so, als würde ChatGPT ‚zu viel‘ Inhaltsumfang und Detailgrad bereitstellen. Es wurde manchmal eine Spur zu viel analysiert und zu dick aufgetragen, was eine Art Reizüberflutung zu Folge hatte. (*Beispiel 12* Reflexion zur eigenen Kompetenz)

Während die Studentin in ihren Reflexionen stärker das Potential KI-generierten Outputs hervorhebt, reflektiert dieser Student stärker das Spannungsverhältnis, das aus dem Anspruch, einen eigenen Text als Autor:in zu verantworten, und den (überwältigenden) Möglichkeiten generativer KI, flüssige und präzise Texte hervorzubringen, resultiert (vgl. Draxler *et al.* 2024). Und auch der Student, der seinen Essay komplett von einer KI generieren ließ, merkt kritisch an, dass die KI die epistemischen Funktionen des Schreibens – die Herausbildung von Wissen im Schreiben – unterlaufe:

Qualitativ zwar ansprechend, erscheint mir die vollständige Textproduktion durch KI für meinen universitätsbezogenen Kontext jedoch ungeeignet sowie besonders im Nebenfach Germanistik unangemessen. Künstliche Intelligenz als Sekretär, Nachhilfelehrer oder Hilfestellung erachte ich überaus hilfreich, die vollständige Generieren von Aufgaben, Texten oder gar wissenschaftlichen Hausarbeiten stellen für mich jedoch eine potenzielle Entwicklung hin zum gesellschaftlichen Verlust der Schreibkompetenz dar. Zu groß könnte die Versuchung in Zukunft sein, sich Texte generieren zu lassen, *sodass gerade an akademischen Stätten keine eigenen Texte, kein neues Wissen und keine eigenen Gedanken mehr formuliert werden (können)*. (*Beispiel 13* Reflexion Auswirkungen von KI, Hervorhebung K. L.)

*Fazit.* Wenngleich den bisherigen Ausführungen nur drei Essays und drei Reflexionen zu Grunde lagen, die empirisch betrachtet kaum belastbare Befunde erlauben, entsteht mit diesen drei Einzelfällen eine gewisse Spannweite im gewählten Vorgehen wie auch in der Wahrnehmung von Schreiben, Denken und Autorschaft mit KI. Die Nutzungspraktiken der Studierenden changieren zwischen beherzter oder zögerlicher Nutzung bis hin zu kompletter Delegation. Ihre Reflexionen dazu liefern ein vergleichbares Spektrum, bei dem sowohl Skrupel und Zweifel wie auch Entlastung und Unterstützung thematisiert werden. Interessanterweise beziehen sich Zweifel in den Reflexionen nur auf das eigene Vorgehen, nicht aber auf den Output selbst. An keiner Stelle wird bezweifelt, dass die von der KI vorgeschlagenen Inhalte nicht vertrauenswürdig sein könnten – ein Gedanke, der bei der hochfrequenten Übernahme automatisch generierten Texts bei einem wissenschaftlichen Essay eigentlich naheliegend wäre (vgl. Knopp und Schindler 2025):

Möglicherweise kann Vertrauen (in KI-Chatbots) aber auch Phlegma oder Bequemlichkeit geschuldet sein [...]. Misstrauen benötigt anders als Vertrauen alternative Strategien und zumindest eine mehr oder weniger begründete Einschätzung. Zu dieser Anstrengung sind Nutzer:innen vielleicht nur zu bestimmten Zwecken oder in bestimmten Kontexten bereit. (Knopp und Schindler 2025, 144-45)

Unabhängig davon, ob die Lernenden die Nutzung von KI als Schummeln oder als legitim erachten, lässt sich in allen Fällen eine Art ‚Textsog‘ durch den generierten Output der KI beobachten. Im Anschluss an Steinhoff (2025) lassen sich die Beschreibungen der Studierenden gut mit dem Begriff der *Gebrauchssuggestion* zusammenbringen. Mit Nutzung der KI entstehen Produktionsdynamiken, denen sich die Schreiber:innen nur schwer entziehen können oder entziehen wollen. Die Programme liefern ihnen vielfältige Möglichkeiten der Textübernahme. Diesem ‚Textsog‘ nicht zu folgen, erfordert offensichtlich eine besondere Anstrengung, wie einige Beispiele aus den Reflexionen gezeigt haben. Als ‚Partizipand des Schreibens‘, schreibt Steinhoff, stehe der Computer ‚in einer Art ‚Quasi-Interaktion‘ mit dem Menschen und kann diesem suggerieren, ihn auf diese oder jene Weise in Anspruch zu nehmen‘. Die Frage, ob der Mensch diesen Suggestionen folge, so Steinhoff weiter, habe er ‚teils selbst in der Hand, teils aber auch nicht‘ (89). Genau dies ließ sich anhand der Textbeispiele der Studierenden gut beobachten – selbst wenn man im Blick behält, dass es sich bei den Ausführungen um Selbstaussagen der Beteiligten handelt, die im institutionellen Kontext einer Leistungsbewertung stehen und die damit auch Prozessen sozialer Erwünschtheit unterliegen.

##### 5. *Universitäre Lern- und Prüfungsformate und new types of literacy*

Die fortschreitende Entwicklung von LLMs mit neuen Funktionsspektren wie auch die wachsende Nutzung von KI im Alltag von Studierenden und Lehrenden führen zu didaktischen Anforderungen in den geisteswissenschaftlichen Fächern, die sich – so die Annahme der bisherigen Ausführungen – nur über veränderte oder neue Lern- und Prüfungsformate abbilden lassen. Mit den in diesem Beitrag skizzierten Schreibarrangements, die KI zu einem integralen Bestandteil machen, ist das nur zum Teil gelungen (vgl. Kap. 4.1). Das im letzten Teil dargestellte und diskutierte Arrangement zum Essayschreiben plus Reflexion liefert vielleicht den konsequentesten Versuch, den Umgang mit KI *aus Sicht der Lernenden* zu thematisieren und zu reflektieren und ihre Wahrnehmungen und Eindrücke in den Vordergrund zu stellen. Die von den Studierenden berichteten Erfahrungen bilden aber auch nur eine Momentaufnahme im Jahr 2025. Welche vorläufigen Schlüsse lassen sich aus den bisherigen Überlegungen ziehen?

Die Diskussion um die Eigenständigkeit wissenschaftlicher Texte zeigt, dass die Urheber- und Autorschaft mit dem Aufkommen textgenerativer KI nicht länger sichergestellt werden kann. In diesem Sinne geht der traditionelle Bewertungsgegenstand ‚Lernertext‘ an der Universität zunehmend verloren. Pragmatisch betrachtet bedeutet der Anreiz zu guten Noten, sich besser einer KI als der eigenen Textproduktionskompetenz anzuvertrauen. Denn nach jetzigem Stand sind KI-erzeugte Texte Lernertexten mit Blick auf Kohärenz, Wissenschaftssprache und einigen anderen Texteeigenschaften qualitativ häufig überlegen. Es mag auf den ersten Blick naiv erscheinen, einen Wegfall von Benotungen für Texte vorzuschlagen, weil sie unsere Wahrnehmung von Kompetenz und Leistung seit etlichen Jahren prägen und in sämtlichen Modulbeschreibungen festgeschrieben sind. Eine Entlastung vom Notendruck könnte den Blick weg vom Täuschungsverdacht hin zu den Prozessen des Schreibens und Lernens stärken und Anreize schaffen auszuprobieren, wie das Schreiben dabei hilft, „to find out what I’m thinking, what I’m looking at, what I see and what it means“ (Didion 1976, 270). Damit epistemisches Schreiben in dem hier skizzierten Sinne nach wie vor gelingen – und durch KI-spezifische Chatszenarien erweitert und ggf. transformiert werden kann, braucht es Themen, die Introspektion erlauben und Anlass für eine vertiefte Auseinandersetzung bieten. Das Beispiel des Essayschreibens hat gezeigt, dass diese Aufgabe wenig dazu beigetragen hat, kreative Prozesse in Gang zu setzen. Dafür waren die zu bearbeitenden Fragen möglicherweise zu weit, abstrakt und unspezifisch (vgl. Tab. 2). Die Reflexionsaufgabe hingegen hat offensichtlich sehr viel mehr Anstoß gegeben, sich über das eigene Schreiben zu vergewissern und die eigene Wahrnehmung zu hinterfragen.

Geht man einen Schritt weiter, dann betrifft die Frage der didaktischen Gestaltung akademischer Lern-, Lese- und Schreibprozesse vielleicht nicht nur die Reform von Lern- und Prüfungsformaten, sondern die viel grundlegendere Frage nach einer neuen Literalität (vgl. Kap. 2), in der Lesen und Schreiben durch andere kommunikative Praktiken, z. B. das Chatten mit KI-Bots erweitert und transformiert wird. Denn wenn Lesen und Schreiben nur noch zum Teil an den Menschen gebundene epistemische Praktiken bilden, müssen Lernprozesse vielfach anders angestiftet werden.

Reading and writing will remain crucial technological tools for many years to come but ‚literacy continues to evolve as the definition of what it means to be literate changes in an increasingly digitalized world‘ (UNESCO, 2024). It cannot be ruled out that written language will turn out to be a transitional technology in human history. We may well be at the beginning of a dramatic shift away from ‚traditional‘ (reading and writing) literacy toward new types of literacy. (Huettig und Christiansen 2024, 3)

Die Autor:innen beschreiben die Ablösung traditioneller Literalitätsvorstellungen u. a. in veränderten kognitiven Praktiken im Umgang mit (bestehenden) literalen Artefakten, z. B. durch Modalitätswechsel vom Schreiben zum Sprechen bzw. vom Text zum *Nontext*:

LLMs may help individuals keep some of the cognitive advantages of ‚book language‘ (e.g., due to its more complex syntax compared to speech; [...]) even if the medium is spoken (as, for example, in audio books). Cognitive science may be able to cushion the impact of such technological changes, for instance, by modeling various ramifications of generative (nontext) AI on individual minds and societies and suggesting potential solutions to mitigate adverse consequences. (3-4)

Wir könnten *new types of literacy* aussehen? Sie könnten z. B. in der Entwicklung *didaktischer Agenten* (Steinhoff i. d. B.) bestehen, die problemlösendes Handeln individualisieren und auf die spezifischen Bedürfnisse der Lerner:innen abstellen. Ähnlich argumentiert auch Burnett (2025), wenn er darauf drängt, dass Studierende *eigene* Themen und Fragen zum Ausgangspunkt machen und die KI für einen echten Austausch über diese Fragen nutzen können.

You can no longer make students do the reading or the writing. So what's left? Only this: give them work they want to do. And help them want to do it. What, again, is education? The noncoercive rearranging of desire. (Burnett 2025)

### Literatur

- Adler-Kassner, Linda, und Elizabeth Wardle (eds). 2015. *Naming What We Know: Threshold Concepts of Writing Studies*. Colorado: University Press of Colorado.
- Ansari, Anna, und Katrin Lehnen. 2025. „Koaktivität, Kommunikation, Interaktion – Kollaborationskonstellationen beim Schreiben mit textgenerativer KI“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Bd. 72, Nr. 3: 284-303.
- Bajohr, Hannes. 2024. „Autorschaft und Künstliche Intelligenz“. In *Handbuch Künstliche Intelligenz und die Künste*, herausgegeben von Stephanie Catani, 265-80. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Buck, Isabella. 2025. *Wissenschaftliches Schreiben mit KI*. Tübingen: UVK.
- Burnett, D. Graham. 2025. „Will the Humanities Survive Artificial Intelligence?“. *The New Yorker*, 26 April. <<https://www.newyorker.com/culture/the-weekend-essay/will-the-humanities-survive-artificial-intelligence>> (03/2026).
- Didion, Joan. 1976. „Why I write“. *The New York Times*, Ausgabe vom 05.12.1976, S. 270, online verfügbar unter: <<https://www.nytimes.com/1976/12/05/archives/why-i-write-why-i-write.html>> (03/2026).
- Draxler, Fiona, Anna Werner, Florian Lehmann, 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* Bd. 31, Nr. 2: 1-40. doi: 10.1145/3637875.
- Eigler, Gunther. 1985. „Textverarbeitung und Textproduzieren. Entwicklungstendenzen angewandter kognitiver Wissenschaft“. *Unterrichtswissenschaft* Bd. 13, Nr. 4: 301-18.
- Fyfe, Paul. 2023. „How to Cheat on Your Final Paper: Assigning AI for Student Writing“. *AI & Society* vol. 38, no. 4: 1395-405. doi: 10.1007/s00146-022-01397-z.
- Grésillon, Almuth. 1995. „Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben“. In *Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse*, herausgegeben von Wolfgang Raible, 1-36. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Jost, Jörg 2017. „Prinzipien und Methoden lernförderlicher Schreibumgebungen“. In *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski, und Torsten Steinhoff, 173-86. Münster: Waxmann.
- Huettig, Falk, and Morten H. Christiansen. 2024. „Can Large Language Models Counter the Recent Decline in Literacy Levels? An Important Role for Cognitive Science“. *Cognitive Science. A Multi-disciplinary Journal* vol. 48, no. 8: 1-5.
- Knopp, Matthias, und Kirsten Schindler. 2025. „Schöne neue Textwelt – Vertrauen in KI generierte Texte“. In *Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität. Impulse für sprachliche und literarische Bildung*, herausgegeben von Stefan Emmersberger und Ingo Kammerer, 139-59. Heidelberg: Metzler.
- Kruse, Otto. 2011. *Lesen und Schreiben*. Tübingen: UVK.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2024. „Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen“. <[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2024/2024\\_10\\_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf)> (03/2026).
- Lehnen, Katrin. 2018. „Lesen und Schreiben“. In *Handbuch Text und Gespräch*, herausgegeben von Karin Birkner und Nina Janich, 171-99. Berlin-New York: De Gruyter Mouton.
- . 2025. „Schreiben und schreiben lassen. Zwischenräume postdigitaler Textproduktion“. In *Germanistische Linguistik: Entwicklung und Perspektiven im Spiegel der RGL*, herausgegeben von Noah Bubenhofer, Britt-Marie Schuster, Mechthild Habermann, et al., 57-79. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Lehnen, Katrin, und Torsten Steinhoff. 2024. „Digitales Lesen und Schreiben“. In *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation*, herausgegeben von Jannis Androutopoulos und Friedemann Vogel, 527-46. Berlin-Boston: De Gruyter.

- Leijten, Mariëlle, Luuk Van Waes, Karen Schriver, und John R. Hayes. 2014. „Writing in the Workplace: Constructing Documents Using Multiple Digital Sources“. *Journal of Writing Research* vol. 5, no. 3: 285–337. doi: 10.17239/jowr-2014.05.03.3.
- Molitor-Lübbert, Sylvie. 2002. „Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens“. In *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*, herausgegeben von Daniel Perrin, Ingrid Böttcher, Otto Kruse, et al., 33–46. Wiesbaden: Springer.
- Monroe, Jonathan (ed.). 2002. *Writing and Revising the Disciplines*. New York: Cornell University Press.
- Pohl, Thorsten. 2007. *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten, und Torsten Steinhoff. 2010. „Textformen als Lernformen“. In *Textformen als Lernformen*, herausgegeben von Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff, 5–26. Duisburg: Gilles & Francke.
- Rezat, Sara, und Kirsten Schindler. 2025. „KI-gestützte Textproduktion im Deutschunterricht“ *Praxis Deutsch* Bd. 311: 4–11.
- Steinhoff, Torsten. 2007. *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- . 2018. „Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht“. *Der Deutschunterricht* Bd. 70, Nr. 3: 2–10.
- . 2023. „Literalität oder Digitalität? Sowohl als auch! Überlegungen zu einer postdigitalen Deutschdidaktik am Beispiel des Lesens und Schreibens unter besonderer Berücksichtigung Künstlicher Intelligenz“. *Leseforum* Bd. 32, Nr. 3: 1–17. doi: 10.58098/lffl/2023/3/799.
- . 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 *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*, herausgegeben von Christian Albrecht, Jörn Brüggemann, Tabea Kretschmann, et al., 85–99. Stuttgart: Metzler.
- Steinhoff, Torsten, und Katrin Lehen. 2025. „Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor)“. *Leseräume* Bd. 12, Nr. 11: 1–14. <<https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2025/06/Steinhoff-Lehen-2025-LR-JG12-H11.pdf>> (03/2026).
- Universitätsbibliothek der Universität Gießen. *Erklärung zur Verwendung von künstlicher Intelligenz bei der Erstellung von Aufsätzen und Abschlussarbeiten*. <<https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institutefb03/ifk/studium/formalia/ki-erklarung>> (03/2026).
- Walsh, James D. 2025. „Everyone Is Cheating Their Way Through College: ChatGPT Has Unraveled the Entire Academic Project“. *New York Magazine*, 4 March.
- Weich, Andreas. 2020. „Hervorbringung von Medienkonstellationen statt Nutzung didaktischer Werkzeuge. Versuch einer medienkulturwissenschaftlichen Didaktik der Bildungsmedien am Beispiel von Videokonferenzen als Unterrichtsform“. In *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* Bd. 58, Nr. 2: 1–32.