

## 6. Krise der intrinsischen Lernmotivation

Die vorangegangenen Kapitel haben dargelegt, unter welchen Bedingungen Studierende generative KI trotz ihrer lernhemmenden Wirkung einsetzen (Kapitel 4) und wie dieser Einsatz zu strukturellen Kompetenzdefiziten führen kann (Kapitel 5). Das vorliegende Kapitel untersucht die psychologischen Konsequenzen dieses Prozesses – mit besonderem Fokus auf Studierende, die ihre eigenen Kompetenzlücken erkennen oder durch äußere Umstände mit ihnen konfrontiert werden.

Diese Konfrontation hat eine charakteristische Folgestruktur: Sie beschränkt sich nicht auf praktische Beeinträchtigungen, sondern schließt einen tiefgehenden Zusammenbruch der Lernmotivation ein. Studierende, die feststellen, dass eigenständiges Arbeiten ohne KI-Unterstützung für sie nicht mehr realisierbar ist, verlieren nicht nur konkrete Fertigkeiten – sie verlieren zugleich das Vertrauen in ihre eigene Entwicklungsfähigkeit.

In Kontexten, in denen KI nicht zur Verfügung steht, bedroht das Erleben von Scheitern mehr als die unmittelbare Prüfungsleistung: Es untergräbt das Kompetenzerleben und die akademische Selbstwirksamkeit. Dieses Kapitel analysiert die Mechanismen, durch die sich diese Erosion entfaltet.

Die leitende These lautet: KI-induziertes Deskillung (Dequalifizierung) erzeugt eine Motivationskrise, die sich in drei miteinander verbundenen Dynamiken manifestiert. Erstens untergräbt die Erosion des Kompetenzerlebens die Selbstwirksamkeit und vermindert das Vertrauen, dass eigene Anstrengung zu Meisterschaft führt. Zweitens kann das Erleben von Scheitern trotz scheinbar adäquater Vorbereitung erlernte Hilflosigkeit erzeugen – die Überzeugung, dass Anstrengung grundsätzlich folgenlos bleibt. Drittens verankert sich funktionale Abhängigkeit von KI psychologisch: Studierende können sich selbstständiges Arbeiten nicht mehr vorstellen – nicht allein, weil ihnen

## Teil II: Diagnose – Wie KI das Lernverhalten verändert

Fertigkeiten fehlen, sondern weil kognitive Anstrengung ohne KI-Unterstützung subjektiv unerträglich geworden ist.

Das Kapitel gliedert sich in drei Abschnitte. Abschnitt 6.1 legt den theoretischen Rahmen dar: Er erläutert, warum intrinsische Motivation für nachhaltiges Lernen konstitutiv ist, wie die Selbstbestimmungstheorie ihre Entwicklung und Erosion erklärt und auf welchem Wege KI den Mechanismus motivationaler Erosion in Gang setzt. Abschnitt 6.2 analysiert funktionale Abhängigkeit als Resultat dieses Prozesses – einschließlich der sozialen Konsequenzen sowie der veränderten Wahrnehmung auf Seiten der Lehrenden. Abschnitt 6.3 synthetisiert die Befunde im Hinblick auf das Wirkungsgefüge der Erosionsebenen.

Die Implikationen reichen über individuelles psychologisches Erleben hinaus. Intrinsische Motivation ist kein subjektiver Begleitumstand des Lernens, sondern seine Voraussetzung: Sie ermöglicht nachhaltiges Engagement mit anspruchsvoller intellektueller Arbeit. Wo sie beeinträchtigt ist, können Studierende formale Abschlussanforderungen erfüllen und verfehlen dennoch authentisches Lernen. Wie Kapitel 5 gezeigt hat, wird die Trajektorie des Abschlusserwerbs ohne Kompetenzaufbau durch den gegenwärtigen institutionellen Kontext nicht nur ermöglicht, sondern strukturell begünstigt. Das Ergebnis sind Absolventinnen und Absolventen, denen nicht nur Kompetenz fehlt, sondern auch die Motivation, diesen Mangel zu beheben – eine Kombination, die weitere Entwicklung erschwert und dauerhafte Abhängigkeit verfestigt.

### 6.1. Selbstbestimmungstheorie

#### 6.1.1. Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit

Die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT), entwickelt von Deci und Ryan (1985, 2000), postuliert, dass Menschen über drei angeborene psychologische Grundbedürfnisse verfügen, deren Befriedigung für psychisches Wohlbefinden und optimales Funktionieren wesentlich ist: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit (Howard et al., 2021). Autonomie bezeichnet das Erleben von Willentlichkeit und Selbststeuerung – das Gefühl, dass die eigenen Handlungen echten Entscheidungen entspringen und nicht äußerem Zwang folgen. Kompetenz meint das Erleben von Wirksamkeit und Meisterschaft – die Überzeugung, Herausforderungen erfolgreich bewältigen und angestrebte Ergebnisse erzielen zu können. Soziale Eingebundenheit bezeichnet das Erleben von Verbindung und Zugehörigkeit – das Gefühl, von anderen wahrgenommen, geschätzt und verstanden zu werden.

Sind diese Bedürfnisse befriedigt, erleben Individuen intrinsische Motivation: Engagement in Tätigkeiten um ihrer selbst willen, nicht um externer

## Teil II: Diagnose – Wie KI das Lernverhalten verändert

Belohnungen willen. Studierende lernen, weil sie intellektuelle Auseinandersetzung als bedeutsam erleben – nicht allein, um Noten zu erzielen. Sie bewältigen Schwierigkeiten, weil Meisterschaft selbst belohnend ist – nicht allein, weil Abschlüsse es erfordern. Intrinsische Motivation erhält das Engagement mit anspruchsvollem Material aufrecht, fördert vertieftes statt oberflächliches Lernen und ermöglicht Kreativität sowie intellektuelle Risikobereitschaft (Deci & Ryan, 2000; Krapp, 1999).

Werden diese Bedürfnisse hingegen frustriert, wird Verhalten vorrangig durch extrinsische Motivatoren getragen – äußere Anreize wie Noten, Abschlüsse und Beschäftigungsaussichten oder introjizierte Drücke wie Schuld und Versagensangst. Extern reguliertes Verhalten kann zwar Anstrengung erzeugen, bleibt aber fragil: Entfallen die externen Anreize oder übersteigen die wahrgenommenen Kosten der Anstrengung den Wert der Belohnung, erlischt das Engagement. Zudem begünstigt extern reguliertes Verhalten oberflächliche Lernstrategien – Auswendiglernen und strategische Anforderungserfüllung – gegenüber tiefem Engagement mit dem Lerngegenstand.

Die Relevanz für KI-gestütztes Lernen liegt auf der Hand. Generative KI beeinträchtigt systematisch alle drei psychologischen Grundbedürfnisse. Sie untergräbt das Kompetenzerleben, indem sie Meisterschaftserfahrungen verhindert: Studierende erfüllen Aufgaben mit KI-Unterstützung, erleben jedoch nicht die Befriedigung genuinen Gelingens. Sie untergräbt Autonomie, indem sie Abhängigkeit erzeugt: Studierende können intellektuell nicht mehr ohne KI funktionieren, sodass ihre scheinbaren Wahlmöglichkeiten – wie Probleme anzugehen, welche Perspektive einzunehmen – durch KI-Verfügbarkeit faktisch eingeschränkt sind. Sie untergräbt soziale Eingebundenheit, indem sie kollaboratives Lernen verdrängt: Studierende arbeiten allein mit KI, anstatt sich mit Kommilitoninnen, Kommilitonen und Lehrenden auseinanderzusetzen.

### **6.1.2. Intrinsische und extrinsische Motivation im Hochschulkontext**

Hochschulbildung war stets durch das Spannungsfeld zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation geprägt. Manche Studierende verfolgen Abschlüsse aus echtem intellektuellem Interesse; andere tun dies instrumentell als Mittel zu Beschäftigung oder sozialem Status. Beide Motivationsformen können koexistieren – dieselben Studierenden mögen in manchen Fächern intrinsisch und in anderen extrinsisch motiviert sein oder je nach veränderten Umständen zwischen Motivationszuständen wechseln.

Der institutionelle Rahmen zeitgenössischer Hochschulsysteme zeigt gleichwohl eine systematische Neigung zugunsten extrinsischer Motivationsstrukturen. Noten, Leistungspunkte und Abschlüsse sind die Währung des Fortschritts. Lernen selbst – die Entwicklung von Wissen,

## Teil II: Diagnose – Wie KI das Lernverhalten verändert

Fertigkeiten und Verständnis – wird nicht direkt erfasst; gemessen werden allein seine Näherungsgrößen: Prüfungsleistung und Aufgabenerfüllung. Diese Struktur schafft Spielraum für strategisches Verhalten: Studierende optimieren häufig für messbare Ergebnisse, ohne für das nicht direkt messbare Outcome genuiner Kompetenz zu optimieren.

Externe Belohnungen untergraben systematisch intrinsische Motivation – einen Prozess, den Deci et al. (1999) in einer Metaanalyse von 128 Experimenten als Korrumpierungseffekt dokumentierten: Werden Tätigkeiten extrinsisch belohnt, neigen Individuen dazu, sie als Mittel zu Belohnungen wahrzunehmen statt als Selbstzweck, was inhärentes Interesse und autonomes Engagement vermindert. Kohn (1999) elaboriert diese Dynamik und zeigt, dass institutionelle Belohnungsstrukturen die intrinsischen Befriedigungen, die ursprünglich Engagement motivierten, wirksam verdrängen können. Eine Studierende, die zunächst aus genuiner intellektueller Neugier studiert, kann nach wiederholter Betonung von Noten und Abschlüssen dazu gelangen, sich mit dem Lernstoff primär des Zertifikats wegen zu befassen – und dabei jene Motivation einbüßen, die ursprünglich tiefes Lernen getragen hatte (Deci et al., 1999; Kohn, 1999; Schiefele & Schreyer, 1994).

Generative KI verstärkt diese Dynamik erheblich: Sie liefert maximale extrinsische Belohnung – akzeptable Noten, abgeschlossene Abschlüsse – bei minimalem intrinsischen Engagement, das heißt ohne tatsächliches Lernen und ohne genuine Kompetenzentwicklung. Studierende, die KI einsetzen, können alle institutionellen Anforderungen erfüllen, ohne jemals die intellektuelle Befriedigung zu erfahren, die intrinsische Motivation erzeugt und erhält. Der Abschluss wird erworben, die psychologischen Erträge des Lernens – das Gefühl wachsender Kompetenz, die Erfahrung von Verstehen, die Befriedigung intellektueller Leistung – bleiben dabei vollständig aus.

Diese Dynamik ist in der betriebswirtschaftlichen Bildung besonders ausgeprägt, da deren institutioneller Kontext extrinsische Zielorientierungen systematisch begünstigt. Forschung zu Werteprioritäten legt nahe, dass Individuen, die primär auf extrinsische Ziele ausgerichtet sind – Status, finanzieller Erfolg, soziale Anerkennung –, Lernen tendenziell als instrumentell erleben statt als inhärent bedeutsam (Sagiv & Schwartz, 2000). Betriebswirtschaftliche Studienprogramme mit ihrem expliziten Karrierevorbereitungsmandat und ihrer ausgeprägten Arbeitsmarktsignalfunktion kultivieren aktiv genau diese Orientierung. Viele Studierende betreten Managementstudiengänge nicht aus intrinsischem Interesse an ökonomischen oder organisationstheoretischen Fragen, sondern aus karriereinstrumentellen Motiven; der Abschluss ist Mittel zur Beschäftigung, Lehrveranstaltungen sind zu überwindende Hürden statt Gelegenheiten zur intellektuellen Erkundung. Ermöglicht KI, diese Hürden ohne echtes Engagement zu überwinden, entscheiden sich Studierende rational für KI-Nutzung – und schließen dabei die Möglichkeit aus, intrinsisches

## Teil II: Diagnose – Wie KI das Lernverhalten verändert

Interesse zu entwickeln, das berufliche Entwicklung und lebenslanges Lernen tragen könnte.

Die Korrelation zwischen extrinsischer Motivationsorientierung und dem Ausmaß der KI-Nutzung ist empirisch bislang nicht systematisch untersucht, theoretisch jedoch vorhersagbar. Studierende, die vorrangig durch Abschlusserwerb motiviert sind, dürften KI in stärkerem Ausmaß einsetzen als jene, die durch genuines Lernen motiviert sind, da KI für ersteres optimiert und letzteres untergräbt. Träfe diese Annahme zu, entstünde ein Selektionseffekt: KI-Nutzung wäre am stärksten unter genau jenen Studierenden verbreitet, die Kompetenzdefizite am wenigsten wahrnehmen oder ihnen am wenigsten Bedeutung beimessen – bis diese Defizite in Beschäftigungskontexten sichtbar werden.

Eine besonders ausgeprägte Form extrinsischer Orientierung verdient gesonderte Betrachtung: eine, die unabhängig von KI-Verfügbarkeit besteht und ihr zeitlich vorausgeht. Manche Studierende betreten die Hochschulbildung mit einer grundlegend passiven Lerndisposition. Sie erwarten klar definierte, nachvollziehbare Anforderungen, begreifen deren Gestaltung als professionelle Verpflichtung der Lehrenden und verstehen ihre eigene Rolle als Erfüllung von Vorgaben statt als eigenständige Wissenskonstruktion. Für diese Studierenden ist Lernen kein Prozess, den sie selbst gestalten, sondern eine Dienstleistung, die erbracht wird. Tiefes Engagement, intellektuelle Risikobereitschaft und autonome Wissenskonstruktion werden nicht als pädagogisch erstrebenswert erlebt, sondern als unzumutbare Zumutung.

Diese Disposition äußert sich in einer systematischen Präferenz für ausführliche Lehrveranstaltungsfolien gegenüber Primärquellen, für Auswendiglernen gegenüber konzeptionellem Verstehen sowie für geschlossene Prüfungsformate gegenüber offenen Aufgabenstellungen, die eigenständiges Urteilsvermögen verlangen. Ob das Muster externaler Attribution, das Lehrende häufig beschreiben, bereits vor dem Scheitern in dieser Deutlichkeit verbreitet ist, bleibt empirisch unerforscht. Mit Gewissheit lässt sich jedoch festhalten: Generative KI erzeugt diese passive Disposition nicht – sie bedient sie jedoch mit bislang unerreichter Effizienz. Studierende, die bereits auf mühsamen Abschlusserwerb ausgerichtet sind, finden in generativer KI das optimale Instrument für eine bereits bestehende Strategie. Die motivationale Krise im KI-Zeitalter ist daher nicht allein eine technologisch erzeugte Krise, sondern eine, in der Technologie eine zuvor aufwändige passive Orientierung erstmals in großem Maßstab vollständig praktikabel gemacht hat.

### 6.1.3. Der Mechanismus motivationaler Erosion

Banduras (1997) Konzept der Selbstwirksamkeit entwickelt sich vorrangig durch Wirksamkeitserfahrungen: die erfolgreiche Bewältigung

## Teil II: Diagnose – Wie KI das Lernverhalten verändert

herausfordernder Aufgaben durch eigene Anstrengung. Generative KI verhindert solche Erfahrungen systematisch, indem sie Pseudo-Wirksamkeit substituiert – Aufgaben werden zwar erledigt, jedoch nicht durch die kognitive Eigenleistung der Studierenden. Entscheidend ist dabei, dass Studierende KI-generierte Ergebnisse häufig als eigene Leistungen fehlattribuieren: Da sie den Prozess initiierten – den Prompt formulierten, die Arbeit einreichten –, erleben sie Eigentümerschaft am Ergebnis. Dies macht eine kalibrierte Selbsteinschätzung unmöglich: Studierende können nicht mehr unterscheiden zwischen dem, was sie tatsächlich können, und dem, was KI in ihrem Namen geleistet hat. Ryan und Deci (2000) betonen, dass die Befriedigung des Kompetenzbedürfnisses Ergebnisse voraussetzt, die als Folge der eigenen autonomen Handlung wahrgenommen werden. KI überschreitet diese Schwelle eindeutig: Sie assistiert nicht – sie substituiert. Im Laufe der Zeit hinterlässt die Akkumulation von Pseudo-Meisterschaftserfahrungen Studierende weder mit genuiner Kompetenz noch mit Vertrauen in die eigene Entwicklungsfähigkeit.

KI untergräbt Autonomie gleichermaßen, wenngleich durch einen weniger sichtbaren Mechanismus. Studierende, die auf KI angewiesen sind, um Argumente zu generieren, Analysen zu strukturieren und Positionen zu formulieren, treffen zwar technisch Wahlentscheidungen – welche Prompts zu verwenden, welche Ergebnisse zu akzeptieren –, doch konstituieren diese Wahlen keine genuine intellektuelle Selbststeuerung. Das Autonomiekonzept von Deci und Ryan verlangt, dass Handlungen die eigenen Werte und das eigene Denken der handelnden Person widerspiegeln; KI-vermittelte Arbeit schiebt systematisch einen externen generativen Prozess zwischen die Intentionen der Studierenden und den produzierten Output. Das Erleben von Willentlichkeit bleibt an der Oberfläche gewahrt, während es auf jener Ebene ausgehöhlt wird, die für Lernen und Identitätsentwicklung maßgeblich ist.

Die auf Pseudo- Wirksamkeit gegründete Kompetenzbasis erweist sich als nicht tragfähig, sobald KI-freie Kontexte eigenständige Leistung fordern. Die Illusion kann sich über mehrere Semester akzeptabler Noten und konsistenter institutioneller Bestätigung halten – doch schließlich entstehen Situationen, in denen KI nicht verfügbar oder unzureichend ist: Präsenzklausuren, mündliche Prüfungen, Praktika, Beschäftigungskontexte, die Fertigkeiten verlangen, die der Abschluss nominell zertifiziert. Die Attribution, die auf dieses Scheitern folgt, ist folgenreich. Die zutreffende Attribution – die Anerkennung, dass die eigene Kompetenzentwicklung durch KI-Nutzung systematisch ausgeblieben ist – stellt Studierende vor eine doppelte Schwierigkeit. Psychologisch erfordert sie die Einsicht, dass die gesamte Bildungsbiografie auf einer Illusion aufgebaut war. Kognitiv setzt sie genau jene Kompetenz voraus, die fehlt: das Erkennen eigener Inkompetenz, wie Abschnitt 4.3 gezeigt hat, ist ohne ein Mindestmaß an Domänenwissen nicht möglich. Studierende greifen daher typischerweise auf eine von zwei Attributionsstrategien zurück. Externale Attribution – die Einschätzung, dass Anforderungen unangemessen oder

## Teil II: Diagnose – Wie KI das Lernverhalten verändert

Bedingungen ungünstig waren – schützt das Selbstwertgefühl, schließt aber Lernen aus. Internale Attribution – die Überzeugung grundsätzlicher eigener Unzulänglichkeit – kann der Sache nach zutreffend sein, erzeugt jedoch Resignation statt Abhilfe.

Verfestigt sich die internale Attribution, entsteht eine Dynamik, die Seligman (1972) als *erlernte Hilflosigkeit* beschrieben hat. KI erzeugt dabei eine besonders folgenreiche Variante: nicht wiederholtes Scheitern trotz Anstrengung, sondern wiederholter Erfolg ohne Anstrengung, gefolgt von abruptem Scheitern, wenn KI nicht verfügbar ist. Studierende, die während ihres Studiums konsistent positives Feedback erhalten haben und dann unvermittelt mit Inkompetenz konfrontiert werden, können nicht identifizieren, was sie hätten anders tun sollen. Die naheliegende Schlussfolgerung ist dabei nicht die Einsicht in fehlerhafte Lernstrategien, sondern die globale Überzeugung eigener Unfähigkeit. Abramson et al. (1978) unterscheiden zwischen spezifischen Hilflosigkeitsattributionen – dem Gefühl, in einem abgegrenzten Bereich zu versagen – und globalen, die das eigene Denk- und Leistungsvermögen insgesamt in Frage stellen. KI-induziertes Scheitern tendiert zur globalen Variante, weil Inkompetenz sich gleichzeitig in mehreren Domänen manifestiert – Analyse, Argumentation, quantitatives Denken –, in denen Studierende Kompetenz zu besitzen glaubten. Das Ergebnis ist Resignation: Rückzug aus genuinem Engagement, Optimierung auf minimal akzeptable Leistung, Reduktion des eigenen Anspruchs von Kompetenzentwicklung auf bloßen Abschlusserwerb.

Dieser Prozess mündet schließlich in eine Identitätskrise, die über die Studienzeit hinausreicht. Goffmans (1963) *Konzept der beschädigten Identität* erfasst die Erfahrung chronischer Diskrepanz zwischen präsentierter und tatsächlicher Identität: Die KI-abhängige Absolventin präsentiert sich öffentlich als kompetent – Abschluss attestiert, Fertigkeiten aufgeführt, Erfahrungen beansprucht –, während sie privat weiß, dass diese Identität nicht der Realität entspricht. Die kognitive Last, diese Diskrepanz aufrechtzuerhalten, ist erheblich; die Angst vor Aufdeckung dauerhaft präsent. Diese Dynamik invertiert das klassische Verständnis des Hochstapler-Syndroms. Wie Clance und Imes (1978) es beschrieben, betrifft das Hochstapler-Syndrom kompetente Individuen, die ihre Fähigkeiten irrational bezweifeln – eine kognitive Verzerrung, bei der Wahrnehmung von der Realität abweicht. Bei KI-abhängigen Absolventinnen und Absolventen hingegen ist die Wahrnehmung nicht verzerrt, sondern zutreffend: Sie fühlen sich wie Hochstapler, weil der Abschluss keine genuine Kompetenz dokumentiert. Die erforderliche Intervention ist daher keine psychologische Umdeutung, sondern Kompetenzentwicklung – doch wie Abschnitt 5.3 gezeigt hat, ist genau das nach Jahren des Abschlusserwerbs ohne echtes Lernen am schwierigsten zu realisieren. Betroffene befinden sich in einer strukturellen Falle: unfähig, dem Gefühl der Unaufrichtigkeit durch Umdeutung zu entkommen; kaum in der Lage, fehlende Kompetenzen nachträglich

aufzubauen; und nicht in der Position, einen Abschluss aufzugeben, der erhebliche investierte Ressourcen repräsentiert und vertraglich vorausgesetzt sein kann.

### 6.2. Funktionale Abhängigkeit

Der Begriff „Sucht“ wird auf intensive KI-Nutzung häufig angewandt, ist analytisch jedoch unzutreffend. Sucht im klinischen Sinne impliziert pathologischen Zwang, der durch neurobiologische Veränderungen – Toleranz, Entzugserscheinungen und zwanghaftes Suchen trotz negativer Konsequenzen – bedingt ist (American Psychiatric Association, 2013). KI-Abhängigkeit weist zwar oberflächliche Ähnlichkeiten auf, unterscheidet sich jedoch grundlegend in ihrer Rationalitätsstruktur: Studierenden fehlt Kompetenz, KI stellt sie bereit, daher ist KI-Nutzung die logische Reaktion auf eine tatsächlich bestehende Situation. Präziser sind die Begriffe *funktionale Abhängigkeit* oder *kognitive Prothese*. So wie eine Person mit Amputation für Mobilität auf eine Prothese angewiesen ist, ist die KI-abhängige Studierende für kognitive Funktionsfähigkeit auf KI angewiesen – mit einem entscheidenden Unterschied: Die Abhängigkeit der ersteren folgt dem Verlust einer einst vorhandenen Funktion; die Abhängigkeit der letzteren folgt dem Ausbleiben von Kapazitäten, die hätten aufgebaut werden sollen. Aus strategisch-organisationaler Perspektive entspricht dies der Logik dauerhaften Outsourcings: eine rationale Anpassung an ein Kompetenzdefizit, die interne Kompetenzentwicklung strukturell ausschließt und strategische Verletzlichkeit erzeugt, sobald der externe Anbieter nicht verfügbar ist.

Studierende, die ihre Abhängigkeit erkennen – und viele tun dies –, sehen sich einer strukturellen Falle gegenüber. Fortgesetzte Abhängigkeit sichert fortgesetzte Inkompetenz; der Ausstieg aus der Abhängigkeit erfordert eigenständiges Arbeiten, das sofort jene Fertigkeitlücken offenbart, die das in Abschnitt 6.1.3 beschriebene Gefühl der Unzulänglichkeit verstärken. Jeder gescheiterte Versuch selbstständigen Arbeitens treibt Studierende zur KI zurück; jede Rückkehr zur KI vertieft die Abhängigkeit. Verschärft wird dies durch die in Abschnitt 4.5 beschriebene Schwellenverschiebung: Kognitive Anstrengung ohne KI verlangt nicht nur Fertigkeiten, die fehlen – sie widerspricht zugleich rekalierten Normen akzeptablen Aufwands. Arbeiten ohne KI ist nicht nur schwieriger geworden, sondern subjektiv unerträglich: unverhältnismäßig langsam, frustrierend begrenzt, unzumutbar anstrengend. Dies ist keine Charakterschwäche, sondern eine genuine psychologische Realität – Habituation verändert, was als normal gilt, und die Rückkehr zu vorgängigen Standards erfordert ein dauerhaftes Unbehagen, das Studierende mit ohnehin geschwächter Selbstwirksamkeit und ohne institutionelle Unterstützung kaum aufrechterhalten können.

## Teil II: Diagnose – Wie KI das Lernverhalten verändert

Das Effizienzparadox vervollständigt dieses Bild. Generative KI sollte Studierende produktiver machen – Aufgaben schneller erledigen, Kapazitäten für tieferes Engagement freisetzen. Die beobachtbare Realität verläuft umgekehrt: Scheinbare Produktivität steigt, während tatsächliche Produktivität – verstanden als Entwicklung von Humankapital und eigenständiger Handlungsfähigkeit – gegen null tendiert. Jahre KI-gestützter Aufgabenerfüllung erzeugen keine transferierbare Kompetenz. Sobald eigenständige Leistung gefordert wird, erweisen sich die vermeintlichen Effizienzgewinne als illusorisch.

### 6.2.1. Normalisierung und intellektuelle Isolation

Die Abhängigkeitsdynamiken wirken nicht allein auf der individuellen Ebene, sondern zeitigen soziale Konsequenzen, die die Motivationskrise verschärfen. Traditionelles Lernen ist sozial eingebettet: Studierende arbeiten in Lerngruppen, erklären einander Konzepte, debattieren Interpretationen, lösen gemeinsam Probleme. Dieses kollaborative Lernen erfüllt mehrere Funktionen. Es eröffnet unterschiedliche Perspektiven, schafft wechselseitige Verantwortlichkeit – man muss gut genug verstehen, um anderen erklären zu können – und befriedigt das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, das nach der Selbstbestimmungstheorie konstitutiv für intrinsische Motivation ist (Abschnitt 6.1.1).

Generative KI unterbricht dieses soziale Lernen auf strukturell vorhersagbare Weise. Wenn KI sofortige Erklärungen liefert, schwindet der Anreiz, Lerngruppen aufzusuchen. Wenn KI Probleme unmittelbar löst, verliert gemeinsame Erarbeitung ihre praktische Notwendigkeit. Wenn individuelle KI-Nutzung bequemer ist als kollektive Anstrengung, löst sich die soziale Infrastruktur des Lernens schrittweise auf. Die praktischen Vorteile KI-gestützter Einzelarbeit sind real; die psychologischen Kosten sind erheblich.

Studierende, die vorrangig durch KI-Interaktion lernen, werden intellektuell isoliert. Sie erfahren weder die Befriedigung, anderen zum Verständnis zu verhelfen, noch die Stimulation durch Debatte und produktiven Dissens. Sie knüpfen nicht jene beruflichen Netzwerke und Beziehungen, die traditionell aus kollaborativer akademischer Arbeit entstehen. Sie entwickeln nicht die Kommunikationskompetenzen – Ideen klar darlegen, Argumente überzeugend vertreten, die Perspektiven anderer aufnehmen und integrieren –, die professionelles Handeln erfordert.

Isolation verhindert darüber hinaus die soziale Kalibrierung, die Kompetenzlücken sichtbar machen würde. In kollaborativen Lernkontexten wird das Verständnis einer Studierenden kontinuierlich durch Aufforderungen zu erklären, zu begründen und anzuwenden erprobt. Diese Interaktionen legen Verständnislücken offen und erzeugen Feedback, das Korrekturen anstößt. Findet Lernen allein mit KI statt, entfällt diese soziale Kalibrierung. Das Verständnis der Studierenden wird nie extern erprobt, sodass seine

## Teil II: Diagnose – Wie KI das Lernverhalten verändert

Unzulänglichkeit unsichtbar bleibt – bis Prüfungen oder Beschäftigungssituationen den Nachweis eigenständiger Kompetenz erzwingen.

Der Verlust sozialer Eingebundenheit verstärkt die Motivationskrise. Studierende, die sich intellektuell mit Kommilitoninnen und Lehrenden verbunden fühlen, erleben Lernen als sozial bedeutsam. Studierende, die in Isolation lernen, erleben es als instrumental – als eine zu erfüllende Anforderung, ein zu überwindendes Hindernis. Die intrinsischen Befriedigungen intellektueller Gemeinschaft bleiben aus; es verbleiben allein extrinsische Motivatoren – Noten und Abschlüsse –, die das Engagement aufrechterhalten sollen.

### 6.2.2. Die Perspektive der Lehrenden

Lehrende in KI-betroffenen Fachgebieten berichten zunehmend übereinstimmend ein charakteristisches Muster: Studierende erscheinen weniger kompetent als frühere Kohorten. Fragen, die früher sichere Antworten hervorriefen, stoßen nun auf Orientierungslosigkeit; Aufgaben, die Verständnis demonstrierten, offenbaren nun Oberflächlichkeit; Lehrveranstaltungsdiskussionen, die früher intellektuell lebendig waren, bleiben nun performativ seicht. Ob dies auf KI-Abhängigkeit, veränderte Studienvorbereitung oder gewandelte Studierendenpopulationen zurückzuführen ist, lässt sich im Einzelfall nicht bestimmen – doch kohortenübergreifende Muster deuten auf einen systemischen Wandel hin. Die professionelle Konsequenz ist erheblich: Lehrende, die in die Hochschule eingetreten sind, um intellektuelle Entwicklung zu fördern, erleben ihre Arbeit als folgenlos, wenn Lernen konsistent ausbleibt.

Eine strukturelle Dimension verschärft diese Frustration: Lehrende verlieren pädagogische Reichweite auf drei unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig. Auf der physischen Ebene sinkt die Anwesenheit, da Studierende rational abwägen, ob der Aufwand der Präsenz – Anfahrt, feste Zeitbindung – den Grenznutzen gegenüber KI-gestütztem Selbststudium überwiegt. Wo keine Anwesenheitspflicht besteht, entscheiden sich viele Studierende vollständig dagegen und konzentrieren ihre Anstrengung auf prüfungsvorbereitende KI-Nutzung statt auf die Auseinandersetzung mit dem Lernprozess (Böttcher & Schug, 2025). Auf der kommunikativen Ebene erscheinen diejenigen, die die Lehrveranstaltung besuchen, zunehmend unvorbereitet oder kognitiv nicht präsent, sodass echte Diskussion unmöglich wird. Auf der mentalen Ebene schließlich offenbart sich, dass Studierende, die physisch anwesend und kommunikativ engagiert erscheinen, die Inhalte dennoch nicht eigenständig verarbeitet haben – ein Defizit, das erst bei Prüfungen oder in Situationen sichtbar wird, die unabhängige Anwendung verlangen.

Angesichts dieser Kombination aus wahrgenommenem Leistungsrückgang und struktureller Handlungssohnmacht resignieren manche Lehrende

gegenüber den veränderten Realitäten. Die Wahrnehmung, dass KI-Nutzung trotz gegenteiliger Vorgaben nicht unterbunden werden kann und dass Kompetenzentwicklung ungeachtet der Lehrqualität ausbleibt, untergräbt bei einem Teil der Lehrenden die Bereitschaft, rigorose Maßstäbe aufrechtzuerhalten. Diese Resignation ist psychologisch nachvollziehbar, pädagogisch aber folgenreich: Wenn Lehrende akzeptieren, dass Lehrveranstaltungen zu reinen Zertifizierungsübungen werden, entfällt die letzte institutionelle Barriere gegen weiteren Qualitätsverfall. Anforderungen sinken, weil ihre Aufrechterhaltung sinnlos erscheint; Aufgaben vereinfachen sich, weil anspruchsvolle Arbeit nur KI-generierte Oberflächlichkeit oder offensichtliches Scheitern erzeugt; stillschweigend *könnte* sich ein Arrangement etablieren, in dem Studierende KI-gestützte Arbeiten einreichen, Lehrende sie akzeptieren und beide den Schein von Bildung aufrechterhalten. Die langfristige institutionelle Konsequenz wäre, sollte sich diese Dynamik curricular ausbreiten, gravierend: Hochschulen *riskieren*, zu reinen Zertifizierungseinrichtungen zu werden – sie würden Abschlüsse verleihen, die Kompetenzen bescheinigen, über die Absolventinnen und Absolventen nicht verfügen, eine Abwertung akademischer Abschlüsse befördern und das gesellschaftliche Vertrauen erodieren, auf dem der Wert akademischer Qualifikationen beruht.

### 6.3. Erosionsebenen im Wirkungsgefüge

Dieses Kapitel hat die dritte Dimension des Einflusses generativer KI auf die Hochschulbildung analysiert: die Motivationskrise, die aus kognitiver Dysfunktion (Kapitel 4) und strukturellem Kompetenzverlust (Kapitel 5) erwächst. Die Krise manifestiert sich gleichzeitig auf drei Ebenen, die nicht unabhängig voneinander wirken, sondern in einem Wechselverstärkungsverhältnis stehen.

Auf der individuellen Ebene erleben Studierende die Erosion von Selbstwirksamkeit, erlernte Hilflosigkeit, Bedrohungen ihrer Identität und funktionale Abhängigkeit. Es fehlen ihnen sowohl Kompetenz als auch Vertrauen in die eigene Entwicklungsfähigkeit; der Ausstieg aus der Abhängigkeit gelingt kaum, und die chronische Angst vor Aufdeckung begleitet den weiteren Verlauf. Die psychologischen Voraussetzungen intrinsischer Motivation – Kompetenzerleben, Autonomie, soziale Eingebundenheit – werden systematisch frustriert.

Auf der sozialen Ebene wird KI-Nutzung durch kollektive Rationalisierung normalisiert, was Wettbewerbsdruck erzeugt, der Nicht-Nutzung als irrational erscheinen lässt. Lernen findet zunehmend in Isolation statt, was das soziale Gefüge aufbricht, das intellektuelle Entwicklung traditionell trägt. Studierende verlieren die Dimension sozialer Eingebundenheit als Motivationsquelle, während sie gleichzeitig Kompetenz und Autonomie einbüßen.

## Teil II: Diagnose – Wie KI das Lernverhalten verändert

Auf der institutionellen Ebene verlieren Lehrende pädagogische Reichweite auf physischer, kommunikativer und mentaler Ebene. Rückkopplungsschleifen, die adaptive Lehre ermöglichen würden, fallen aus. Manche Lehrende resignieren angesichts des wahrgenommenen Verfalls – was die Erosion pädagogischer Qualität weiter beschleunigt. Die Institution vergibt weiterhin Abschlüsse, die den tatsächlichen Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen nicht mehr entsprechen.

Diese drei Ebenen interagieren und verstärken einander. Individuelle Inkompetenz wird sozial normalisiert, was den Druck zur Abhilfe mindert. Soziale Normalisierung erschwert institutionelles Eingreifen. Institutionelles Versäumnis, die Probleme zu thematisieren, vertieft individuelle Hilflosigkeit. Das Ergebnis ist eine sich selbst perpetuierende Krise, die sich progressiv schwerer auflösen lässt – und wesentlich: eine Krise, die sich nicht von selbst auflöst. Anders als frühere Bildungsprobleme, die schließlich sichtbar wurden und Gegenmaßnahmen auslösten, kann diese Krise fortbestehen, während sie partiell unsichtbar bleibt: Studierende schließen Studiengänge ab, Abschlüsse werden vergeben, Absolventinnen und Absolventen treten in Beschäftigung ein – und die Kompetenzlücken werden nur graduell sichtbar, in verstreuten Kontexten, ohne klare kausale Zurechenbarkeit zu einem einzelnen institutionellen Versagen.

Das unmittelbar folgende Kapitel 7 differenziert die hier entwickelte Analyse disziplinar: Es untersucht, in welchem Ausmaß die beschriebenen Motivations- und Kompetenzeffekte je nach Fachkultur und epistemischer Struktur variieren. Die weiteren Kapitel vertiefen spezifische Kontexte, in denen die Krise operative Konsequenzen zeitigt – den Arbeitsplatz (Kapitel 8), wo Diskrepanzen zwischen Abschluss und Kompetenz konkrete berufliche Versagensmuster erzeugen, sowie die Prüfungssysteme (Kapitel 10), die gegenwärtig nicht in der Lage sind, KI-gestützten Abschlusserwerb ohne genuinen Kompetenzerwerb zuverlässig zu erkennen. Die Grundlage jeder nachhaltigen Antwort muss jedoch motivationaler Natur sein: Ohne Wiederherstellung der Bedingungen, unter denen Studierende genuine Kompetenz entwickeln wollen – in denen Anstrengung Wirksamkeitserfahrungen erzeugt, Lernen intrinsische Befriedigung trägt und intellektuelle Gemeinschaft die isolierte KI-Interaktion ersetzt –, werden strukturelle Reformen unzureichend bleiben. Die Herausforderung ist nicht allein pädagogischer oder technologischer Natur, sondern fundamental psychologischer: Die Wiederherstellung der Bedingungen, unter denen Menschen denken und lernen wollen, ist Voraussetzung dafür, dass jede strukturelle Reform greifen kann.