

Kritischer Umgang mit KI: Was heißt das und wie zeigt er sich in studentischen Reflexionen beim forschenden Lernen?

Eine kulturwissenschaftliche Perspektive¹

Julius Voigt,² Katrin Girgensohn,³ Jürgen Neyer,⁴ Benno Stein,⁵ Bernd Fröhlich,⁶ Matti Wiegmann,⁷ Magdalena Anna Wolska⁸, Dora Kiesel,⁹ Patrick Riehm,¹⁰ Irene López García,¹¹ Mitja Sienknecht¹² und Sassan Gholiagha¹³

KI-Nutzung im Hochschulkontext sollte – so wird es häufig betont und gefordert – kritisch erfolgen. Dieser Beitrag befasst sich aus einer tendenziell kulturwissenschaftlichen Perspektive damit, was eine kritische Nutzung sein könnte. Dafür zeigt er anhand eines Einblicks in eine qualitative Studie zu einem politikwissenschaftlichen Seminar, das im Modus des Forschenden Lernens durchgeführt wurde, wie sich kritisches Denken im Umgang mit KI-Tools in studentischen Reflexionen manifestieren kann.

1 Basiert auf einem Impulsbeitrag im Rahmen der Tagung.

2 ORCID-ID: 0009-0009-8533-4475

3 ORCID-ID: 0000-0001-7174-3491

4 ORCID-ID: 0000-0001-6788-5219

5 ORCID-ID: 0000-0001-9033-2217

6 ORCID-ID: 0000-0002-9439-1959

7 ORCID-ID: 0000-0002-3911-0456

8 ORCID-ID: 0009-0007-7841-937X

9 ORCID-ID: 0000-0002-6283-2633

10 ORCID-ID: 0000-0002-6956-466X

11 ORCID-ID: 0009-0003-1237-6734

12 ORCID-ID: 0000-0001-5217-1432

13 ORCID-ID: 0000-0001-6464-7557

A critical approach to AI: What does it mean and how does it manifest itself in students' reflections in research-based learning? A cultural studies perspective

It is often emphasized and demanded that AI should be used critically in a university context. This article looks at what critical use could be from a cultural studies perspective. To this end, it uses an insight into a qualitative study of a political science seminar conducted in the mode of research-based learning to show how critical thinking in dealing with AI tools can manifest itself in student reflections.

Einleitung

Die häufige Forderung danach, nicht nur im Hochschulkontext, Künstliche Intelligenz (KI) *kritisch* zu nutzen (z. B. Buck und Limburg 2024), hat uns im Kontext des Forschungsprojekts SKILL (Girgensohn et al. 2023) zu der Frage geführt, wie ein kritischer Einsatz von KI-Tools in der Hochschullehre aussehen könnte. Folgende Hypothesen leiten uns dabei:

1. Forschendes Lernen (FL, nach Huber und Reinmann 2019) und KI sind ein gutes Paar, um die gegenseitigen Vor- und Nachteile auszugleichen. (vgl. dazu auch Preiß, Watanabe 2024, Wrede et al. 2023)
2. Es ist möglich, kritisches Denken und eine kritische Haltung (mit und ohne KI) durch FL zu fördern und zu kultivieren.

In diesem Beitrag wird die Möglichkeit kritischen Denkens beim Forschenden Lernen mit KI unter dem Schirm eines kulturwissenschaftlichen Forschungsparadigmas betrachtet und dient als Grundlage einer qualitativen Studie. Unser Anliegen ist es, die – in anderen Bereichen des SKILL-Projekts praktizierten – Ansätze von Data Mining und quantitativer Analyse durch diese Sichtweise zu ergänzen.

KI-Kritikbegriff und kritische KI-Praxis aus kulturwissenschaftlicher Perspektive

Um mit Adorno (1971) und Biesta (2005) eine kritische (Hochschul-)Kultur zu fördern, die an einem dichten, vielschichtigen und persönlichkeitsfördernden Ideal von *Bildung* (in Abgrenzung zu *Lernen*) interessiert ist, braucht es einen entsprechend vielschichtigen, offenen und dennoch konkreten und operatio-

nalisierbaren Begriff von Kritischem Denken. Kritisches Denken und Bildung können nicht schnell und nicht ›einfach so‹ anhand von messbaren Kategorien hergestellt werden. Sie benötigen Engagement, Mut und Zeit. Angesichts von Multikrise und Zeitdruck stellt der Anspruch einer geduldigen kritischen KI-Praxis eine Herausforderung dar, noch dazu angesichts eines sich rasant entwickelnden Feldes von KI und Informatik.

Eine erste Maxime könnte, mit Isabelle Stengers, daher die Forderung nach Langsamkeit sein (Stengers 2018). Wenn Krisen und KI-Entwicklung toben, ist ein möglicher kritischer Akt der Unterscheidung (Kritik/Krise von altgr. *krínein*: trennen, unterscheiden), etwas Ruhe in die Entwicklungen zu bringen. Natürlich kann kritische Praxis nicht ›bloß‹ in beruhigter Passivität enden, darum braucht es einen *Raum*, wo kritische Aktion und Reflexion zusammenkommen. Bei Stengers Kollegen Bruno Latour finden wir einen Begriff, die Arena, mit dem sich ein Zeitraum denken lässt, um KI-Kritik buchstäblich (ein-)zu üben: »Der Kritiker ist nicht derjenige, der entlarvt, sondern der, der versammelt. Der Kritiker ist nicht der, der dem naiven Gläubigen den Boden unter den Füßen wegzieht, sondern der, der den Teilnehmern Arenen bietet, wo sie sich versammeln können. [...] [V]ielmehr ist er derjenige, für den, was konstruiert wird, zerbrechlich ist und der Pflege und der Vorsicht bedarf.« (Latour 2021, 55). Zeiträume wie diese ließen neben dichtem Austausch, Vorsicht und Nachdenken auch die notwendige ›messiness‹ zu, die Stengers hervorhebt und die laut ihr den sogenannten ›fast sciences‹ fehlt (vgl. Stengers, 120).

Die sorgsame Pflege, das Kultivieren, wie es hier bei Latours Arena deutlich wird, verträgt sich aus unserer Sicht insbesondere mit einer kritischen und offenen Feedbackkultur, weniger mit einer Assessmentkultur, Mess- und Überprüfbarkeit. Auch Hendrik Drachsler (2024) hebt diese grundlegende Tendenz zur Feedbackkultur als Vorschlag für die Bildungskultur in seiner Keynote der diesjährigen Learning AID Konferenz in Bochum hervor. Anders als Drachsler und sein Team (Woitt et al. 2023), welche die Feedbackpraktiken größtenteils in *messbare* Kategorien überführen, untersuchen wir in unserer Arbeit stärker im qualitativen Modus die kritische Lern- und Feedbackkultur und -kompetenz und versuchen, diese in Bezug auf KI-Nutzung *lesbar* zu machen. Das Anliegen bleibt ähnlich und ist die Entwicklung, Erprobung und begleitende Erforschung einer studierendenzentrierten, *kritischen KI-Kultur*, die sich immer auch als »Kunst« einer *KI-kritischen Kultur* versteht, um von den Entwicklungen in diesem Feld »nicht dermaßen regiert zu werden« (vgl. Foucault 1992, 12).

Um in Bildungsprozessen mit und ohne KI und im Feld von Lehr- und Lernanalyse neben Berechenbarkeit und Codierbarkeit auch einen kultur- und geisteswissenschaftlichen Begriff von Kritik einzubringen, haben wir uns an die Arbeit gemacht einen solchen zu entwickeln, in Seminaren zu erproben und dessen Wirkung zu erforschen. Gerade in einer Zeit, wo insbesondere auch im soziokulturellen Feld (Feher/Katona 2021) sowie in den Kultur- und Geisteswissenschaften der KI-Boom durch ChatGPT und Co. Einzug hält (Mauthe et al. 2024), sind diese Fachrichtungen heraus- und aufgefordert, mit ihrer Expertise mitzubestimmen in welcher Art und Weise KI genutzt und KI-Kritik eingeübt werden kann und sollte. Um dies systematisch zu fördern und zu fordern wurde bei SKILL folgende Begriffsbestimmung für kritisches Denken im Zuge von KI-Nutzung und -Entwicklung erarbeitet:

Begriffsbestimmung Kritisches Denken

»Kritisches Denken ist ein systematischer und dennoch unvorhersehbarer und manchmal riskanter Denkprozess, der zu einer (vorläufig) endgültigen Schlussfolgerung führt.

Die daran beteiligten Denkprozesse analysieren und bewerten Vorannahmen und vorläufige Schlussfolgerungen, indem sie – auch mit kreativen Methoden – nach Grenzen suchen und Interpretationen in Frage stellen sowie Quellen und Belege nach wissenschaftlichen Kriterien auswerten. Zum kritischen Denken gehört neben der grundsätzlichen Skepsis auch die grundsätzliche Bereitschaft, fremde Gedankengänge wohlwollend zu akzeptieren und empathisch zu prüfen. Es erfordert daher auch Ambiguitätstoleranz. Kritisches Denken ist grundsätzlich mit Metakognition verbunden, d.h. der bewussten Wahrnehmung der eigenen Denkprozesse und deren Analyse und Bewertung, was auch die Bereitschaft zur Selbstkorrektur einschließt. Es ist immer mit kollaborativen Prozessen – die auch asynchron und durch Lesen stattfinden können – verbunden, da nur so die Grenzen des eigenen Denkens erkannt werden können. Kritisches Denken setzt die Bereitschaft voraus, Verantwortung für die Ergebnisse der eigenen Denkprozesse zu übernehmen. Es braucht Zeit, Energie und Ressourcen und bildet so einen Gegenpol zur subjektiven, spontanen Meinungsbildung.« (SKILL-Projekt 2024)

Die Herleitung der Begriffsbestimmung wird ausführlicher in Voigt, Christ et al. (i. Dr.) sowie in Girgensohn, Voigt et al. (2025) beschrieben und führt ver-

schiedene kultur- und geisteswissenschaftliche sowie hochschuldidaktische Traditionen und Konzeptualisierungen des Kritikbegriffs und zum kritischen Denken zusammen. Ein besonderes Merkmal ist dabei die Verzahnung von zwei grundlegenden Linien, die beim kritischen Denken eine Rolle spielen: die Fähigkeit und Notwendigkeit allein und selbstständig zu denken sowie – scheinbar demgegenüber – die eigenen Gedanken dem Denken anderer auszusetzen. Aus unserer Sicht stellt gerade das Wechselspiel beider Modi einen doppelten Kern kritischen Denkens oder einer kritischen Praxis dar. In Bezug auf KI-Nutzung hat Watanabe in Auseinandersetzung mit Hanna Arendt (Watanabe 2023) und Kant (Watanabe 2024) die Besonderheiten insbesondere des selbst Denkens gründlicher beleuchtet. In Anders (2023) wird die Traditionslinie John Deweys und weiterer deutlicher, wobei das Denken mit und gegen andere eine prominentere Rolle einnimmt.

Seminare zwischen Fachlehre, Forschung, Feedback und KI

Im Sinne dieser konkreten, aber dennoch umfangreichen Definition von kritischem Denken wurden Seminare im Modus des Forschenden Lernens entwickelt. Dort wird die Definition mit Studierenden in actu erprobt, aber auch diskutiert, weiterentwickelt sowie ihre Auswirkung und Machbarkeit begleitend erforscht.

In kleinen Gruppen werden Studierende, begleitet von Lehrenden, Professor*innen und KIs als virtuellen Tutor*innen (Dreyfus/Dreyfus 1986; Lin et al. 2023), durch einen selbstständigen und kompletten Forschungsprozess geführt. Sie nutzen dabei generative KI-Anwendungen in allen Forschungs- und Schreibphasen und reflektieren dies, die Gruppenarbeit sowie die Fort- und auch Fehlschritte der Arbeit regelmäßig und schriftlich. Die Reflexionen folgten dabei den von Bräuer (2016) vorgeschlagenen Schritten: Zielsetzung formulieren, Beschreibung, Analyse, Bewertung, Planung und neue Zielsetzung. Am Ende wird die kollaborative Forschungsarbeit der Seminargruppe(n) publiziert, was einen wesentlichen Bestandteil beim Forschenden Lernen ausmacht. Gerade wenn es um Verantwortung und Autor*innenschaft gegenüber – auch mit KI produzierten – Ergebnissen geht, tritt die Relevanz dieser Dimension des Forschenden Lernens noch einmal besonders hervor. Die Publikation von Alaraishi, Er et al. (2024) enthält 2 von ursprünglich 3 Fallstudien der Studierenden und ist online abrufbar.

Im Seminar werden somit Fachlehre, KI-Nutzung, kollaboratives Lernen, Peer- sowie Expert*innenfeedback im Prozess des gemeinsamen Forschens vereint und regelmäßig reflektiert.

Inhaltsanalyse: Reflexionspapiere als Motor kritischen Denkens sowie Grundlage der Forschung

In den Reflexionspapieren, die die Studierenden zum Vor- und Nachdenken über ihre Arbeit wöchentlich geschrieben haben, finden sich zahlreiche und vielfältige Spuren kritischen Denkens und eines gründlichen Ausprobierens, Aushandelns und Reflektierens. Für eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) wurden aus der obigen Begriffsbestimmung deduktiv Oberkategorien entwickelt. Die am häufigsten auftretenden Kategorien sind »Metakognition/bewusste Wahrnehmung eigener Denkprozesse und Handlungen«, »Austausch/Kollaborativ Denken/Handeln« und »Analyse/Skepsis/Überprüfen/Bewertung«. Dass die Studierenden aktiv und regelmäßig in schriftlicher Form über ihre Arbeit mit und ohne KI im Forschungsprozess nachgedacht haben, ist ein erster Erfolg, der die Hypothese der Passfähigkeit von Forschendem Lernen, Kritischem Denken und KI-Nutzung bestätigt. Hierbei scheinen die Reflexionen eine wichtige Rolle zu spielen; auch merklich für die Studierenden selbst: »Die Einzelreflexionen helfen mir dabei meine Gedanken zu ordnen und motivieren mich dazu aktiv in diesem Seminar weiterzuarbeiten.« (Fall 2, S. 11)

Es zeigt sich: Praxis und Material der Reflexionsschreiben sind – wenn man so will – kontingenzbewusste kulturwissenschaftliche (Feld-)Forschung (Reckwitz 2008) in Aktion. Die Reflexionen im Zuge der KI-Nutzung fördern das verdichtete Zusammendenken technischer, ökologischer, ethischer, soziokultureller, medientheoretischer, epistemologischer, semiotischer usw. Herausforderungen, die die Studierenden durchlaufen. Diese Auseinandersetzung passiert auf den zwei Gleisen kritischen Denkens: selbstständig und für sich sowie im Austausch mit Peers, Expert*innen und KI. Die dialogischen Dimensionen zeigen sich in den induktiv hinzugekommenen und vermehrt auftauchenden Subkategorien: »Rolle d. Dozierenden«, »Rolle der Peers« und »KI als Tutor*in, Lernpartner*in, Motivator*in«. Viele dichte Beschreibungen zeugen hier anschaulich von der Notwendigkeit eines Austauschs auf diversen Ebenen.

Über die un-/kritische Arbeit mit KI in der letztgenannten Kategorie werden wir genauere Untersuchungen anstellen, die Auswertung steht derzeit noch am Anfang. Dabei wird auch zu fragen sein, wie Studierende das Entwickeln eines kritischen Bewusstseins selbst beschreiben. Ein Beispiel aus einer der Reflexionen veranschaulicht das studentische Erlebnis:

»Die ›kritische Haltung‹ im Umgang mit KI beim Studieren, Forschen und Lernen bedeutet für mich, dass ich nach der Nutzung von KI-Tools feststelle, dass meine Kreativität abnimmt und ich stark von den Formulierungen der KI abhängig werde, da sie oft besser und schneller sind. Dadurch muss ich selbst weniger nachdenken, was ein Nachteil sein kann. Besonders beim Bearbeiten langer Texte habe ich Schwierigkeiten, daher versuche ich, mit Hilfe von ChatGPT Begriffe zu erklären und Texte zusammenzufassen, um besser folgen zu können. Ein Problem dabei ist, dass ChatGPT keine direkten Zitate oder sichere Informationen liefert, daher muss ich die Informationen immer selbst überprüfen.« (Fall 1, S. 4)

Das Zitat zeigt den schmalen Grat und die Ambivalenz zwischen Unterstützung und Schwächung im Denkprozess mittels KI. Diese ermöglicht z.T. einen Zugang zu zunächst schwer verständlichem Wissen, gleichsam droht damit die eigene Denkfähigkeit abzunehmen. Die tatsächliche und im nächsten Moment vermeintliche Hilfe per KI wird als potenziell fehlerhaft eingeordnet, was interessanterweise wiederum das eigene Denken und Überprüfen von (KI-)Ergebnissen erfordert und somit fördert. Zwischen Vorteilen und Verkomplizierungen mit der Technik entwickelt sich so eine Art Quasi-Dialog, dessen Ausgang aus unserer Sicht offen ist, der aber neben einigen (neuen) Problemen, die es natürlich zu thematisieren gilt, zumindest eines schafft: das Denken herauszufordern.

Konklusion

Durch Sicht- und Lesbarmachen per qualitativer Inhaltsanalyse wird die persönliche Erfahrung der Studierenden auf eine Weise zugänglich, die für einen kultur- und geisteswissenschaftlichen Modus des Denkens, Studierens und Forschens auf besondere Weise an Relevanz gewinnt. Das Setting des Forschenden Lernen ermöglicht die Zusammenkunft von ›Technikexperiment‹, Forschungsprozess, Gruppenerfahrung und regelmäßiger Metareflexion. In diesem komplexen Geschehen werden die Studierenden maßgeblich mit aktuellen technischen und soziokulturellen Herausforderungen und Fragen

konfrontiert. Im Seminarraum und darüber hinaus lernen sie gemeinsam mit diesen Herausforderungen und Fragen empirisch und diskursiv umzugehen. Die Studierenden »trainieren« in Aktion und begleitet durch selbstständige Reflexion sowie in gemeinsamer Diskussion im Seminar wesentliche Kultur- und Wissen(schaft)spraktiken. Das Bewusstwerden und die Verantwortung für die Folgen bestimmter technischer, kommunikativer, sozialer usw. Entscheidungen werden hierbei zur Aufgabe für das persönliche und wissenschaftliche Denken und Tun.

Die intensive Auseinandersetzung in den Reflexionen mit dem eigenen Forschungs- und Denkprozess, mit und ohne KI, geht dabei im besten Fall in Richtung einer Art buchstäblichen Denkszene. Mit Adorno (1974) ließe sich mit dem Stichwort vom »Schauplatz geistiger Erfahrung« (ebd. 21) auch von einer essayistischen Form der KI-Nutzung sprechen. Die Seminare werden zur offenen Suchbewegung in einem thematisch und didaktisch eingebetteten Versuch. Gerahmt durch eine Lehr- und Lernkultur wie das forschende Lernen wird dieses Zusammenspiel im Idealfall zur gut gestalteten kritischen und kreativen »Arena«, deren Konstruktion und Pflege sich nach den ersten Erfahrungen lohnt.

Sie ermöglicht eine Annäherung an ein Ideal von Forschung und Lehre, das nicht nur Stengers Forderung nach »slow science« entspricht, sondern das ein dichtes und erfahrungsgebundenes Lernen im Sinne von Bildung möglich macht. Dabei werden verschiedene persönliche und disziplinäre Stile gefordert und eine z.T. undisziplinierte Flexibilität gefördert, um mit unvorhergesehenen Fragen umzugehen bzw. diese zunächst einmal zu formulieren. Vielleicht kein schlechter Ansatz, um mit aktuellen und immer wieder akuten Herausforderungen nicht nur im Zuge von KI-Entwicklungen umzugehen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1971) Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1974) »Der Essay als Form«, in ders. Noten zur Literatur, in ders. Gesammelte Schriften Band II. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Alaraishi, M., Er, M., Festag, S., Hasanzade, T., Lang, K., Low, S., Neyer, J., Palenda, C., Rebitzer, H., Swierczynski, A., Voigt, J. (2024) Weltpolitik im Umbruch: Eine Bestandsaufnahme neuer Formen multilateraler Krisen-

- bewältigung. Forschung zu Wissenserwerb und Lehr-/Lernprozessen, (4). <https://doi.org/10.11584/opus4-1356>.
- Anders, B. A. (2023) *The AI Literacy Imperative: Empowering Instructors & Students*. Sovorel Publishing.
- Biesta, G. (2005) ›Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning‹, *Nordisk Pedagogik*, 25, pp. 54–66. Oslo: ISSN 0901–8050.
- Bräuer, G. (2016) *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2nd edn). *Kompetent lehren: Band 6*. Verlag Barbara Budrich; UTB GmbH.
- Buck, I., Limburg, A. (2024) ›KI und Kognition im Schreibprozess: Prototypen und Implikationen‹, *JoSch*, 1(24), pp. 8–23. <https://doi.org/10.3278/JOS2401W002>.
- Drachslar, H. (2024) ›Auf dem Weg zu hochinformativen Learning Analytics mit KI‹, Keynote-Vortrag, Learning AID 2024, Bochum.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus S. E. (1986) ›Computers in the Classroom: Tools, Tutors and Tutees‹, in dies. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Feher, K., Katona, A. I. (2021) ›Fifteen shadows of socio-cultural AI: A systematic review and future perspectives‹, *Futures*, 132, 102817. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102817>.
- Foucault, M. (1992) *Was ist Kritik?* Berlin: Merve Verlag.
- Girgensohn, K., Mundorf, M., Gholiagha, S., Voigt, J., Fröhlich, B., Kiesel, D., Neyer, J., López Garcia, I., Riehmann, P., Sienknecht, M., Stein, B., Wiegmann, M., Wolska, M. A. (2023) ›Research Based Learning with AI at the Social Science AI-Lab for Research Based Learning (SKILL)‹, *Forschung zu Wissenserwerb und Lehr-/Lernprozessen*, (3). <https://doi.org/10.11584/opus4-1326>.
- Girgensohn, K., Voigt, J., Gholiagha, S., Fröhlich, B., Kiesel, D., Neyer, J., López Garcia, I., Riehmann, P., Sienknecht, M., Stein, B., Wiegmann, M., Wolska, M. A. (2025) ›KI und Kritisches Denken beim Forschenden Lernen in Politikwissenschaften‹, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(SH-KI-2), 39–59. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-KI-2/03>.
- Huber, L. and Reinmann, G. (2019) *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>.
- Kuckartz, U. (2018) *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4th edn). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Latour, B. (2021) *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang.* Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Lin, C. C., Huang, A. Y. Q., Lu, O. H. T. (2023) ›Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: a systematic review‹, *Smart Learning Environments*, 10(41). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00260-y>.
- Mauthe, A., Latz, C., Rosenbaum, A. (2024) ›Chancen und Risiken im Umgang mit KI in der Lehre‹, Vortrag, Learning AID 2024, Bochum.
- Preiß, J., Watanabe, A. (2024) ›Chance für eine neue Renaissance? Forschendes Lernen als Antwort auf neue KI-Herausforderungen in der Hochschulbildung?‹, Dikule-Symposium, Bamberg.
- Reckwitz, A. (2008) ›Die Kontingenzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm‹, in ders. *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie.* Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839409176-001>.
- SKILL-Projekt (2024) *Begriffsbestimmung Kritisches Denken.* Internes Arbeitspapier.
- Stengers, I. (2018) *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science.* Cambridge: Polity.
- Voigt, J., Christ, M., Girgensohn, K., Gholiagha, S., Fröhlich, B., Kiesel, D., Neyer, J., López Garcia, I., Riehmman, P., Sienknecht, M., Stein, B., Wiegmann, M., Wolska, M. A. (2025, i. Dr.) *Kritisches Denken Lernen und kritisches Denken Denken. Einblicke aus dem SKILL-Projekt (A Social Science Lab for Research Based Learning).* Einreichung für JFMH-Tagungsband. Münster/New York: Waxmann.
- Woitt, S., Weidlich, J., Jivet, I., Orhan Göksün, D., Drachsler, H., Kalz, M. (2023) ›Students' feedback literacy in higher education: an initial scale validation study‹, *Teaching in Higher Education*. Available at: <https://doi.org/10.1080/013562517.2023.2263838> (Accessed: 30.09.2024).
- Watanabe, A. (2023) ›Von tätigen Studierenden: Hannah Arendts Tätigkeitsanalysen als Reflexionsinstrument für den Einsatz von Künstlicher Intelligenz in der Hochschulbildung‹, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), pp. 197–212. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/10>.
- Watanabe, A. (2024) ›Have Courage to Use Your Own Mind, with or without AI: The Relevance of Kant's Enlightenment to Higher Education in the Age of Artificial Intelligence‹, *The Electronic Journal of e-Learning*, Vol. 22, No. 2, pp 46–58. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3229>.

Wrede, S. E., Gloerfeld, C., Witt, C. de, Wang, X. (2023) ›Künstliche Intelligenz und forschendes Lernen – ein ideales Paar im Hochschulstudium!?, in Schmohl, T., Watanabe, A., Schelling, K. (Hg.) Hochschulbildung: Lehre und Forschung. Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung, Vol. 4, pp. 195–212. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839457696-011>.