

**Susanne Müller-Lindeque<sup>1</sup>**

# **Disruptionsnarrative im aktuellen KI-in-Lehre- und-Studium-Diskurs: ein heuristischer Ordnungsversuch**

## **Zusammenfassung**

ChatGPT markiert im Digitalisierungsdiskurs eine Zäsur, in der die Rede von Disruption ein spezifisches Verständnis von KI in der Lehre mobilisiert. Dieses orientiert KI-bezogene hochschuldidaktische Aktivitäten wesentlich. Doch gibt es kaum nuancierte Untersuchungen, die fragen, wie Disruption hinsichtlich KI-gestützter Lehre verstanden werden kann. Unter Rückgriff auf die narrative Diskursanalyse, fragt dieser Beitrag, welche narrativen Plots den Diskurs strukturieren und welcher lehrbezogene Erwartungs- und Gestaltungshorizont so konturiert wird. Die entwickelte Heuristik unterscheidet drei Narrative, welche fundamentale akademische Werte in der Lehre zementieren.

## **Schlüsselwörter**

KI, Lehre, Disruptionsnarrative, narrative Diskursforschung

---

1 Pädagogische Hochschule Luzern; susanne.mueller@phlu.ch; ORCID 0009-0008-9943-9502

## **Narratives of disruption in AI in higher education teaching and learning discourse – Towards an exploratory heuristic**

### **Abstract**

ChatGPT marks a turning point in higher education discourse by articulating a specific understanding of AI as educational disruption. This narrative of disruption shapes much of the educational activities in Germanophone higher education. However, little nuanced research has been done into what this means regarding the design of AI-based teaching/learning. This preliminary narrative discourse analysis explores narratives of disruption and tentatively investigates the related politics of narrative plots. The resulting heuristic distinguishes three plots, highlighting fundamental academic values in higher education.

### **Keywords**

AI, higher education teaching and learning, narratives of disruption, discourse analysis

# 1 Einleitung

ChatGPT hat die akademische Welt wie kaum ein Ereignis in den letzten Jahren in Aufruhr versetzt. So war dessen Veröffentlichung in ihrem Einfluss auf den hochschulischen Digitalisierungs- bzw. den bestehenden KI-in-Lehre-und-Studium-Diskurs (Schmohl et al., 2022) ein in mehrerlei Hinsicht bemerkenswertes Ereignis: Zum einen ist bemerkenswert, dass die breite Verfügbarmachung dieser KI, welche nur ein derartiges Ereignis in einer zeitlich eng getakteten Reihe an vergleichbaren Events darstellt (Williamson et al., 2023) überhaupt eine so große Reaktion an diskursiven Beiträgen im hochschulischen Bildungsbereich auslöste. Die entsprechenden technologischen Entwicklungsprozesse waren dort jedenfalls bekannt und bereits diskutiert (z. B. Schmohl et al., 2022). Generative Tools konnten zuvor aber nicht die Vorrangstellung in der lehrbezogenen Diskussion erzielen, die sie nach dem Release verglichen mit anderen Anwendungsmöglichkeiten in der Lehre in kürzester Zeit erlangt haben. Durch diese unvermittelt einsetzende Dynamik ist das Bild einer einschneidenden technologischen Neuerung erst diskursiv hervorgebracht worden. Zum anderen ist bemerkenswert, dass kaum ein Beitrag ohne den affirmativen Verweis auf generative KI als Disruption bestehender Lehrpraxis auskommt. Trotz der Akzeptanz, die KI als disruptives Moment aktuell diskursiv erfährt und der (eher) optimistischen Konnotation, bleibt eine nähere Bezeichnung von Disruption als lehrbezogenem Veränderungsmoment oft auffallend vage. Dabei sind begriffliche Schwierigkeiten und Kritiken bezüglich Disruption als spezifischer Konturierung technologiebedingten Wandels in lehrbezogenen Diskursen keine Unbekannten (z. B. Kerres et al., 2020).

Im E-Learning-Diskurs besteht seit einiger Zeit eine historisierende Auseinandersetzung mit Motiven und Narrativen technologiebedingten Wandels (z. B. Bauer et al., 2020; Deimann, 2021; Hofhues & Schiefner-Rohs, 2020), die zu einer reflexiven Kontextualisierung aktueller Digitalisierungsprozesse beiträgt. Hinsichtlich des Aufkommens der Rede von Disruption im hochschulischen Bildungsbereich nimmt etwa der um 2010 einsetzende Diskurs um MOOCs (*Massive-Open-Online-Courses*)

eine besondere Stellung ein (Deimann, 2021), da dieser das Optimierungs- bzw. Ersetzungsmotiv maßgeblich strukturierte bzw. durch dieses strukturiert ist (Deimann, 2021; Selwyn, 2013). Gleichzeitig ebnete der Diskurs um MOOCs den Weg für eine differenziertere Betrachtungsweise (Deimann, 2021), in der der technologiebedingte Wandel auch als graduell, kontinuierlich und ambivalent in den Blick gerät (z. B. Williamson et al., 2023). Aus kritischer Perspektive fordern Autor:innen wie Knox (2019, S. 358) konsequent dazu auf,

[...] to avoid the habitual narratives of ‘disruption’ that too often accompany accounts of supposedly radical new technologies. [...] In this narrow view, the relationships between technology and society are framed largely in economic terms, where [...] social institutions are increasingly being made amenable to the efficiencies of techno-capitalism.

Diese Schwierigkeiten hallen auch in aktuellen bildungstheoretischen Überlegungen wider: Zum Beispiel fordern Watanabe und Schmohl (2022), Reinmann (2023a) und Reinmann und Watanabe (2024) eine komplexere wertbasierte Auseinandersetzung mit KI in der lehrbezogenen Diskussion. Reinmann und Watanabe (2024, S. 33) schlagen KI als „Spannungsverstärker“ in einem ohnehin konfligierenden Spannungsfeld universitärer Lehre vor, welches grundsätzlich durch unterschiedliche Werte, Normativitätsansprüche und Polarisierungstendenzen charakterisiert sei. In Anbetracht der mit generativer KI einhergehenden breiteren ethischen Diskussion, um die Stellung des Menschen (Deutscher Ethikrat, 2023) sind diesbezüglich Wissenschaftsverständnis, mit wissenschaftlicher Integrität verbundene fundamentale akademische Werte sowie Wissens- und Schreibpraktiken von herausragender Bedeutung (Buck & Limburg, 2023).

Diesen exemplarischen Einsichten und Einwänden folgend, deutet sich für KI in der Lehre aktuell eine spezifische diskursive Problemlage an, in welcher ein entsprechender hochschuldidaktischer Erwartungs- bzw. Gestaltungshorizont von KI-gestützten Lehr-/Lernsettings eher limitiert als erweitert würde. Angesichts dessen stellt sich in Ergänzung zu der geforderten normativen Auseinandersetzung auch die Notwendigkeit, die Debatte um eine kritisch-reflexive Dimension zu erweitern (Ohly

& Schreiber, 2024) bzw. die Rede von Disruption durch entsprechende empirische Forschung zu relativieren.

Der Beitrag verfolgt dieses Desiderat unter Rückgriff auf die Methode der narrativen Diskursanalyse (Viehöver, 2015). Ziel ist es, über einen explorativen und dadurch notwendigerweise limitierten Zugriff, aktuell den KI-in-der-Lehre-Diskurs, strukturierende Narrative aus synchroner Perspektive (vorläufig) zu rekonstruieren und deren spezifische rekonfigurative Leistungen zu dokumentieren. Dieser heuristische Ordnungsversuch (Dürbeck, 2018) trägt zu einem nuancierteren Verständnis aktuell narrativ verfügbarer Möglichkeiten bei und kann den zukünftigen ‚Einsatz‘ von KI in Lehre und Studium orientieren.

## 2 Methodologie

Das Konzept des Narrativs ist vielschichtig (Kreiswirth, 2005) und hat sich in den letzten 30 Jahren über seinen Entstehungskontext in der literarischen Erzähltheorie hinaus in unterschiedliche interdisziplinäre Richtungen entwickelt (Arnold, 2012). Etwas pauschal können Narrative als allgegenwärtiger Modus menschlicher Sinngebung verstanden werden (Koschorke, 2012). Wie Assmann (2016) herausstellt aber weniger verstanden im Sinn eines kreativen Sprechakts oder einer poetischen Erzählung, sondern:

Das Narrativ ist eine abstrakte Struktur, die zugleich eine Form der Sinngebung ist, in die Handlungen, politische Ziele, Geschichtsbilder und menschliche Erfahrungen gepresst werden. Es ist der rote Faden, der eine klare definierte Auswahl heterogener Ereignisse zusammenhält und ihnen mit Anfang, Mitte und Ende zugleich Struktur, Sinn und Ziel verleiht. (Assmann, 2016, S. 45f.).

Die narrative Diskursanalyse nach Viehöver (2012, 2015) bezieht solche erzähltheoretischen Prämissen ein, weist aber gleichzeitig darüber hinaus. Zentral wird angenommen, „[...] dass Diskurse wesentlich durch narrative Elemente strukturiert werden und dadurch Bedeutung und Kommunikabilität herstellen. Zum anderen sind

Erzählungen auch ein Medium symbolischer Macht, sei es nun in Form von Legitimations- oder Delegitimationserzählungen oder als Medium von Identitäts- und Wissenspolitiken“ (Viehöver, 2015, S. 213). Der diskursanalytische Blick fasst zwei narrative Fokusse ins Auge: Einerseits geht es um die Geschichte (das „Was?“), andererseits um den Akt des Erzählens (das „Wie?“) (Viehöver, 2015, S. 213). Kurz, „[d]ie Analyse zielt auf die typisierende Rekonstruktion von Narrativen und/oder Narrativierungsweisen“ (Viehöver, 2015, S. 214).

Der Begriff des Plots ist für die narrative Analytik wichtig (Viehöver, 2015), auch mit diesem kann Unterschiedliches bezeichnet sein (Abbott, 2007). Im Englischen ist *Plot* oft gleichbedeutend mit *Story*, d.h. der erzählten Geschichte (Abbott, 2007). Viehöver (2015) rekurriert allerdings auf Paul Ricoeur und versteht Plot als konfigurativen Akt (ausführlich; Viehöver, 2012). Denn es

[...] zeigt sich hier im Akt der Konfiguration, der auch die kreative Komponente des erzählerischen Diskurses verkörpert, dass Erzählen nicht nur die Beschreibung von Ereignissen und die erzählerische Nachahmung von Handlungen umfasst, sondern auch die Neukombination von Elementen ermöglicht [...] (Viehöver, 2012, S. 69).

Der Fokus ist also auf die spezifische rekonfigurative ‚Arbeit‘, die Narrative leisten, gerichtet. Dies aufgreifend bietet sich hier auch eine Fokussierung auf einen möglichen „Konflikt der Interpretationen“ (Ricoeur, 2010) an. Denn ich gehe mit Viehöver (2015, S. 219) davon aus, „dass Narrative durch einen Konflikt der Interpretationen über die Angemessenheit von bildungspolitischen Innovationsprogrammen geprägt sind“.

Diese erkenntnisleitende These hier heuristisch geltend machend, stehen die Identifikation möglicherweise konkurrierender Narrative, deren jeweils spezifische Plots sowie die sich zwischen diesen ergebenden narrativen Dynamiken im Vordergrund (Viehöver, 2015, S. 220–223). Ich verfolge also vorrangig aus synchroner Perspektive eine vorläufige rekonstruktive Annäherung an rekurrende narrative Elemente/Narrative:

- Welche narrativen Elemente bzw. Narrative strukturieren den lehrbezogenen KI-Diskurs nach ChatGPT? Wie? Wer erzählt was?

Die narrative Diskursanalyse gilt als Variante einer interpretativen sozialwissenschaftlichen Diskursforschung (Keller, 2008), die entlang offener Herangehensweisen unterschiedliche Strategien der qualitativen Forschung gegenstandsbezogen mobilisiert (Truschkat & Bormann, 2020). Das im Folgenden kurz dargestellte methodische Vorgehen orientiert sich an Keller (2007, S. 79–108).

Der Diskurs um ChatGPT bzw. generative KI in der Lehre ist unübersichtlich und erfordert eine Eingrenzung des Untersuchungsfeldes. Diese erfolgte durch eine Beschränkung auf einen Zeitraum von Dezember 2022 – März 2024, auf Deutsch als Sprache und auf wissenschaftliche bzw. wissenschaftsnahe Beiträge. Diese schienen nach einer ersten Sondierung am ‚gehaltvollsten‘. Die Auswahl der Materialien erfolgte über eine systematische und iterative, jedoch nicht umfassende Literaturrecherche. Sie wurden in zwei Suchdurchgängen für die Schlagworte „Künstliche Intelligenz“ und „ChatGPT“ für 2022 bis 2024 und die Beitragssprache Deutsch in der FIS Datenbank Bildung generiert. Die Beiträge wurden anhand ihres *Abstracts* über eine mindestens implizite Bezugnahme auf Lehre für das ‚Korpus‘ qualifiziert. Die Literaturverzeichnisse der ausgewählten Beiträge wurden zudem nach weiteren ‚Einschlüssen‘ durchkämmt (*Snowballing*). Dieses noch beschränkte ‚Korpus‘ an wissenschaftlichen Veröffentlichungen wurde über eine weitere Recherche einschlägiger Quellen (KI-Themenspezial der Internetplattform Hochschulforum Digitalisierung; Veröffentlichungshinweise des VK KIWA) sukzessiv ergänzt. Aus diesem ersten dokumentenbasierten ‚Korpus‘ wurden in einem zunehmend am *Theoretical Sampling* der *Grounded Theory* orientierten Vorgehen die konkreten Materialien des ersten feinanalytischen Zugriffs ausgewählt (im Literaturverzeichnis mit Stern gekennzeichnet). Diese wurden thematisch codiert und dann in einem iterativen Prozess erste rekursive narrative Elemente identifiziert und schreibend als vorläufige „zugespitzte idealtypische Darstellungen (re-)konstruiert“ (Espinosa et al., 2017, S. 38). Dieser abstrahierende Verdichtungsprozess kann laut Keller (2007) analog zu sozialwissenschaftlicher Typenbildung (Kelle & Kluge, 2010) beschrieben werden, bleibt aber ultimativ Konstruktionsleistung der Interpret:in (Keller, 2007).

Die folgenden ‚Narrative‘ gelten daher nicht als vollständige bzw. umfassende Rekonstruktionen, sondern als vorläufige interpretative Verdichtungen rekursiver narrativer Elemente.

### **3 KI in Lehre und Studium als technozentrisches Fortschrittsnarrativ, reflexives Gestaltungsnarrativ und akademisches Verlustnarrativ**

Dieser Abschnitt repräsentiert drei Narrative, die das diskursive Geschehen im Untersuchungszeitraum maßgeblich geprägt haben.<sup>2</sup> Jedem Narrativ ist ein ‚Ankerzitat‘ vorangestellt.<sup>3</sup>

#### **3.1 Das technozentrische Fortschrittsnarrativ: „Alles ist möglich, wenn man auf der Höhe der Zeit bleibt.“**

Wissenschaftliches Schreiben ist von den gegenwärtigen äußerst dynamischen Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz (KI) massiv betroffen und unterliegt entsprechend rasanten und weitreichenden Veränderungen. KI-basierte Anwendungen bieten den Schreibenden grundlegend veränderte Möglichkeiten [...] LLM-Anwendungen wohnt somit ein enormes disruptives Potential inne (Limburg et al., 2023, S. 3).

---

2 Die unterschiedliche rekonstruktive Dichte der jeweiligen Darstellungen hängt mit der Materialverfügbarkeit im Untersuchungszeitraum zusammen.

3 Diese Zitate stammen alle aus einer Quelle (Limburg et al., 2023). Diese lotet KI-bezogene Entwicklungen sehr differenziert aus und ist daher besonders illustrativ. Die Autor:innen können aber nicht als Repräsentant:innen der Narrative verstanden werden.

Zu Beginn des Diskurses um ChatGPT äußerten sich bildungstechnologische Expert:innen, welche das Ereignis als Disruption bisheriger Bildungspraxis charakterisierten und als habituelle Fortschrittserzählung (prä-)konfigurierten. In diesem linearen Optimierungsnarrativ wird die KI als einzigartige, epochale und revolutionäre technologische Innovation konstituiert, die einen angesichts diverser hochschulischer Missstände wünschenswerten Bruch mit der bisherigen Lehrpraxis einleitet (Selwyn, 2013). Die KI wird als nicht mehr hintergehbare Errungenschaft (um-)gedeutet, die sich gleichauf mit den großen technologischen Errungenschaften der Neuzeit befindet.

Vertreter:innen dieses oft binär (Chancen vs. Risiken) strukturierten Narrativs mobilisieren die bekannten Topoi der technokapitalistischen Erzählung (z. B. Macgilchrist, 2019): Durch den steten Marktwettbewerb der *Global Players* der (*Ed*)*Techbranche* angetriebene Innovationen im Bereich KI werden als zentraler Motor von Fortschritt (als Effizienzsteigerung von Produktivität in Wissenschaft und Bildung) gesehen. Das Narrativ geht mit einer spezifischen Zeitlichkeit im Sinn einer konsequenten Zukunftsorientierung und steten Beschleunigung einher. Diese begründet ein quasi alternativloses Linearitäts- bzw. Ersetzungsprinzip durch technologische Innovationen. In dieser Logik entsteht für Hochschulen ein Zugzwang, sich dem Markt gegenüber zu öffnen: Sie werden als Konsumentin, die sich an externe Innovationsanbieter:innen wenden muss, (re-)positioniert, um auf der Höhe der Zeit zu bleiben und den Anschluss an einen umkämpften Bildungsmarkt nicht zu verlieren (Macgilchrist, 2019).

Dennoch lässt sich dieser dynamische Plot nicht (nur) ökonomistisch vereinseitigen; es entwickelt sich eine Perspektivierung, in der die technologische Effizienzsteigerung keinen Selbstzweck darstellt, sondern einen (akademischen) Freiheitsgewinn bedeuten kann. Ohly und Schreiber (2024) bringen diese synthetische Leistung („Synthese des Heterogenen“; Viehöver, 2015) unter Rückgriff auf Adorno auf den Punkt: „Der menschenwürdige Sinn des Computers wäre es, das Denken der Lebendigen so sehr zu entlasten, daß es Freiheit gewinnt zu dem nicht schon impliziten Wissen“ (Adorno, 1969 zitiert nach Ohly & Schreiber, 2024, S. 1). Dieses Entlastungsversprechen konnte im lehrbezogenen Diskurs eine große Attraktion entfalten,

was sich am Beispiel von Kompetenzen zeigen lässt: Neben der Thematisierung neuer instrumentalistischer KI-spezifischer *Digital Skills* entwickelte sich auch eine Diskussion um den durch KI verfügbaren Freiraum zum Erwerb anspruchsvollerer akademischer Kompetenzen (z. B. Spannagel, 2023; kritisch; Reinmann, 2023b). Damit ist ein schwieriges Terrain voller hochschuldidaktischer Herausforderungen angesprochen: Entscheidend für die Erhaltung der Glaubwürdigkeit des Narrativs ist seine konzeptionell-normative bzw. empirische Fundierung.

Abschließend ist ein kursorischer Blick auf die spezifischen (Re-)Positionierungsleistungen<sup>4</sup> des Narrativs wichtig: Zu den Gewinner:innen gehören die sich auf der Höhe ihrer Zeit befindenden, die *Digital Skills* beherrschenden *Early Adopters*, welche es stets schaffen, die neuesten Tools im doppelten Gewinnsinn einzusetzen. Auffallend ist auch die sofortige (Re-)Positionierung der Studierenden als Träger:innen eines vorausseilenden Verdachts des wissenschaftlich missbräuchlichen Einsatzes von KI.

Das technikzentrierte Fortschrittsnarrativ als habituelles Disruptionsnarrativ konnte sich zunächst gut verbreiten und bezieht seine spezifische Anziehungskraft aus dem (re-)konfigurativen Versprechen einer Aussöhnung ökonomischer und akademischer Werte. Grenzen erreicht es aktuell dort, wo das doppelte Gewinnversprechen nicht mehr ‚eingelöst‘ werden kann: Die Eigenlogik hochschulischer Einrichtungen ist nicht immer mit einer marktbasierten Disruptionslogik vereinbar (Kerres et al., 2020). Auch die verbreitete Erwartung steter technologischer Dynamik, die das Effizienzversprechen infrage stellt und z. T. lähmende Effekte auf lehrbezogene Entwicklungsprozesse zu haben scheint (Macgilchrist, 2019), ist relevant.

---

4 „[...] Modus der sozialen Konstruktion/Dekonstruktion von agency“ (Viehöver, 2015, S. 227).

### 3.2 Das reflexive Gestaltungsnarrativ: „Es liegt in unserer Hand ...!“

[...] Grund zu Optimismus, da sie deutlich macht, dass die Zukunft, in der künstliche Intelligenzen sicherlich eine große Bedeutung haben werden, nicht deterministisch vorprogrammiert ist, sondern vielmehr Handlungsmöglichkeiten – vielleicht sogar Spielräume – eröffnet. Wir Menschen sind also handlungsmächtige Gestaltende unserer Zukunft. Aus großer Möglichkeit jedoch folgt große Verantwortung [...] (Limburg et al., 2023, S. 19).

Zeitlich etwas verzögert breitete sich vor allem ausgehend von den weit vernetzten Akteur:innen der Arbeitsgruppe „Virtuelles Kompetenzzentrum: Künstliche Intelligenz und Wissenschaftliches Arbeiten“<sup>5</sup> ein weiterer einflussreicher Plot aus, den ich als reflexives, spezifischer ‚didaktisiertes‘ Gestaltungsnarrativ bezeichne. Auch dieser besitzt eine technikoptimistische Grundhaltung, verortet das Veränderungspotenzial KI-gestützter Lehrentwicklung aber nicht in der technologischen Innovation selbst: Ein reflexives Veränderungspotenzial entsteht hier erst durch den kontextgebundenen, didaktisch begründenden Einsatz der Technologie. Der spezifische Mehrwert technikbezogener Lehrentwicklung bleibt an die jeweiligen hochschulischen Verwendungskontexte rückgebunden und kontextuell auszulotende Grenzen des Wandels werden betont. Hierin kann eine Problematisierung der „digitalen entdidaktisierten Toolifikation“ (Brandhofer & Wiesner, 2023, S. 11) und eine konkurrierende Position zum obigen Plot gesehen werden. Mit Mehrwert ist ein breites Spektrum normativer Zielsetzungen angesprochen, welches sich von re- bis zu transformativen Positionen (Espinosa et al., 2017) streckt. Letztere setzten sich am markantesten vom Fortschrittsnarrativ ab und sehen KI als (nur eine) Komponente eines breiteren wissenschaftsethischen Gestaltungsauftrags in einer Kultur der Digitalität. Entsprechend werden KI-bezogene Lehrentwicklungsprozesse als potenziell an weitere hochschulische Transformationsdiskurse, seien dies demokratische, nachhaltig-

---

5 <https://www.vkkiwa.de/>

keitsbezogene oder (post-)digitale, anschlussfähig ausgewiesen. Hierin liegt das spezifische (re-)konfigurative Potenzial dieses Narrativs, das sich durch einen (gestaltungs-)offenen, evolutionsartigen Charakter auszeichnet. Damit sind hochschulisch individuelle wie kollektive Akteur:innen adressiert. Gleichzeitig wirft dieses Narrativ noch wenig thematisierte Fragen hinsichtlich der Grenzen von *Agency* im hochschulischen Kontext auf.

### 3.3 Das akademische Verlustnarrativ „Wozu sind wir hier ...?“<sup>6</sup>

Die Macht und Kontrolle, die KI über wissenschaftliches Schreiben, Sprache und Kommunikation ausüben kann, bedroht die individuelle Vielfalt der Meinungen sowie die Qualitätskontrolle und die Standards guter wissenschaftlicher Praxis. Es besteht die Gefahr einer Entmündigung akademisch Gebildeter, ja ein Anheimstellen der *Academia* und der höheren Denkfähigkeit selbst [...] (Limburg et al., 2023, S. 20).

In Abgrenzung zu den obigen Narrativen stellt das kulturpessimistisch anmutende akademische Verlustnarrativ einen anderen Plot dar. Disruption wird nicht explizit thematisiert oder affirmativ verwendet. Disruptiv erscheint die Technologie eher (implizit) als (unerwünschte) Unterbrechung bestehender bzw. bewährter Lehrpraxis, die als von außen an die *Academia* herangetragene In-Frage-Stellung, Bedrohung oder Verlust fundamentaler akademischer Werte interpretiert wird. Dem Ereignis wird damit eine entgegengesetzte Bedeutung für die Lehre zugewiesen. Entsprechend entfaltet sich in diesem technoskeptischen bzw. technokritischen ‚Gegenarrativ‘ die Durchdringung von Forschung und Lehre bzw. des hochschulischen Alltags mit generativer KI als mögliches oder wahrscheinliches Verlustgeschäft universeller wissenschaftlicher Werte bzw. eines liberal-pluralen wissenschaftlichen Selbstverständnisses: Problematisiert werden etwa die Überlegenheit menschlichen Denkens gegenüber KI (Limburg et al., 2023), die ethische Integrität wissenschaft-

---

6 Titel eines Beitrags von Reinmann (2023a).

lichen Arbeitens (Reinmann & Watanabe, 2024) und die Autonomie der Hochschulen (Bahr & Mayer, 2024). Es geht hier in reflexiver(er) Hinsicht also viel fundamentaler um die (zukünftige) Existenzberechtigung der akademischen Welt im Zeitalter von KI. Damit weist der sich andeutende Plot eine tendenziell vergangenheitsbezogene Zeitlichkeit auf, da der Blick auf Bewahrenswertes gerichtet bleibt und Zukünftiges in eher dystopischen Beschreibungen und mit einem etwas fatalistischen Unterton konturiert wird (Limburg et al., 2023). Auch hier wird ein spezifisches narratives Personal (re-)positioniert. Die weiterhin ‚frei‘ handelnden Wissenschaftler:innen sind die Gewinner:innen, die aber den Lauf der Dinge nicht auf-, sondern allenfalls ‚Inseln‘ freihalten können (Watanabe & Schmohl, 2022). Dieser innerwissenschaftlich rekurrierende Plot ist noch eher marginal verbreitet.

## 4 Resümee

Ausgangspunkt dieses vorläufigen heuristischen Ordnungsversuchs (Dürbeck, 2018) war die mit der potenziell limitierenden Rede von Disruption zusammenhängende Frage nach der ‚eigentlichen‘ narrativen Strukturierung des lehrbezogenen KI-Diskurses post ChatGPT sowie nach dem entsprechenden Gestaltungsraum für Lehre und Studium. Die Annäherung zeigte, dass für den Diskurs eine narrative Strukturierung identifizierbar ist, in welcher verschiedene narrative Elemente und Strategien mobilisiert werden, um dem Ereignis im Hochschulkontext Bedeutung zu verleihen. Disruption zeigte sich nicht (nur) als einheitliche, übliche oder ‚dominante‘ Narrativierung technikinduzierten Wandels im Sinn von Knox (2019), sondern war als dynamischer ‚Konflikt der Interpretationen‘ (Ricoeur, 2010) rekonstruierbar. Für diesen lassen sich im Untersuchungszeitraum aus synchroner Perspektive mindestens drei rekonstruktiv grob unterscheidbare, z. T. miteinander konkurrierende Narrative ausmachen. Diese artikulieren voneinander abweichende, z. T. konträre Interpretationen der Bedeutung von KI für die Lehre in unterschiedlichen thematischen Akzentuierungen. Verschiedene akademische Werte und hochschul- und wissenschaftspolitische Interessen werden so ausgedrückt. Auffallend ist, dass alle drei Narrative an

bestehende hochschulische Digitalisierungs- und/oder breitere Transformationsdiskurse anschließen, um sich Geltung zu verschaffen bzw. Plausibilität zu erlangen (Espinosa et al., 2017). Dies kann strategisch sinnvoll sein, um eine breite Resonanz zu erzeugen bzw. Ressourcen zu mobilisieren, geht aber eventuell zulasten einer reflexiven Dimension (Espinosa et al., 2017). Obwohl sich die narrativ entworfenen Handlungsorientierungen in einem bekannten Spektrum bewegen, lassen sich auch ansatzweise wechselseitige Bezugnahmen und (re-)konfigurative Leistungen erkennen. In diesen deutet sich eine reflexive Dimension an.

Trotz der Pluralität der Narrative bestehen in reflexiver Hinsicht gemeinsame Motive. So stellt keines der Narrative die Sinnhaftigkeit einer anthropozentrischen Orientierung von Forschung und Lehre zur Disposition; fundamentale akademische Werte wie Freiheit, Verantwortung und Integrität bleiben – wenn auch unterschiedlich akzentuiert – über die Plots hinweg fest in menschlicher Hand. Noch einmal auf Viehöver (2015) zurückgreifend, ist zu bemerken, dass „[...] ein bildungspolitischer Konsens selbst das Produkt machtvoller narrativer Strategien sein kann“ (2015, S. 219).

## Literaturverzeichnis

Abbott, H. P. (2007). Story, plot, and narration. In D. Herman (Hrsg.), *Cambridge Companion to Narrative* (S. 39–51). Cambridge UP.

Arnold, M. (2012). Erzählen. Die ethisch-politische Funktion narrativer Diskurse. In M. Arnold, G. Dressel & W. Viehöver (Hrsg.), *Erzählungen im Öffentlichen. Über die Wirkung narrativer Diskurse* (S.17–63). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93256-9>

Assmann, A. (2016). Die Grenzenlosigkeit der Kulturwissenschaften. *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift*, 1(1), 39–48. <https://doi.org/10.25969/mediarep/3587>

Bahr, A., & Meyer, M. (2024, 15. Januar). *KI-Modelle an Hochschulen. Auswege aus der digitalen Unmündigkeit*. FAZ.

- Bauer, R., Hafer, J., Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Thillosen, A., Volk, B., & Wannemacher, K. (Hrsg.). (2020). *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21507>
- Brandhofer, G., & Wiesner, C. (2023). Zukunftsorientierte Pädagogik – Die Leitmedientransformation als Auslöser der Neuorientierung. In G. Brandhofer & C. Wiesner (Hrsg.), *Didaktik in einer Kultur der Digitalität. Wirkmächtige Mediendidaktik, zukunftsorientierte Pädagogik* (S. 9–16). Klinkhardt.
- \*Buck, I., & Limburg, A. (2023). Hochschulbildung vor dem Hintergrund von Natural Language Processing. *die hochschullehre*, 9(6), 70–84. <https://doi.org/10.3278/HSL2306W>
- Espinosa, C., Pregernig, M., & Fischer, C. (2017). *Narrative und Diskurse in der Umweltpolitik: Möglichkeiten und Grenzen ihrer strategischen Nutzung*. Zwischenbericht. Umweltbundesamt. <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/narrative-diskurse-in-der-umweltpolitik>
- Deimann, M. (2021). Hochschulbildung und Digitalisierung – Entwicklungslinien und Trends für die 2020er-Jahre. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten Innovative Formate Strategien und Netzwerke* (S. 25–41). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8>
- Deutscher Ethikrat (2023). *Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz* (Stellungnahme). <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine.pdf>
- Dürbeck, G. (2018). *Narrative des Anthropozän – Systematisierung eines interdisziplinären Diskurses*, 3(1), 1–20. <https://doi.org/10.2478/kwg-2018-0001>
- Hofhues, S., & Schiefner-Rohs, M. (2020). Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thillosen, B. Volk & K. Wannemacher (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 23–36). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21507>
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Keller, R. (2007). *Diskursforschung. Eine Einführung für Sozialwissenschaftlerinnen* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, R. (2008). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerres, M., Getto, B., & Buchner, J. (2020). Hochschulbildung in der digitalen Welt: Ein Rahmenmodell für Strategieoptionen. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen* (S. 113–134). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748906247>

Knox, J. (2019). What Does the ‘Postdigital’ Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigit Sci Educ 1*, 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>

Koschorke, A. (2012). *Wahrheit und Erfindung: Grundzüge einer allgemeine Erzähltheorie*. S. Fischer.

Kreiswirth, M. (2005). Narrative Turn in the Humanities. In D. Herman, M. Jahn & M.-L. Ryan (Hrsg), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (S. 377–382). Routledge.

\*Limburg, A., Bohle-Jurok, U., Buck, I., Grieshammer, E., Gröpler, J., Knorr, D., Mundorf, M., Schindler, K., & Wilder, N. (2023). *Zehn Thesen zur Zukunft des wissenschaftlichen Schreibens*. Diskussionspapier Nr. 23. Hochschulforum Digitalisierung. [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_DP\\_23\\_Zukunft\\_Schreiben\\_Wissenschaft.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_23_Zukunft_Schreiben_Wissenschaft.pdf)

Macgilchrist, F. (2019). Digitale Bildungsmedien im Diskurs. Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. bpb. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/293124/digitale-bildungsmedien-im-diskurs>

\*Ohly, L., & Schreiber, G. (2024). KI, Text und Geltung. In G. Schreiber & L. Ohly (Hrsg.), *KI:Text. Diskurse über KI-Textgeneratoren* (S. 1–9). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111351490-001>

\*Reinman, G. (2023a). Wozu sind wir hier? *Impact free* 51 – Februar 2023. [https://gabinmann.de/wp-content/uploads/2023/02/Impact\\_Free\\_51.pdf](https://gabinmann.de/wp-content/uploads/2023/02/Impact_Free_51.pdf)

\*Reinmann, G. (2023b). *Deskilling durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik*. Diskussionspapier Nr. 25. Hochschulforum Digitalisierung. [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_DP\\_25\\_Deskilling.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_25_Deskilling.pdf)

- \*Reinmann, G., & Watanabe, A. (2024). KI in der universitären Lehre. Vom Spannungszum Gestaltungsfeld. In G. Schreiber & L. Ohly (Hrsg.), *KI:Text. Diskurse über KI-Textgeneratoren* (S. 29–46). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111351490-001>
- Ricoeur, P. (2010). *Der Konflikt-der-Interpretationen*. Karl-Alber-Verlag.
- Schmohl, T., Watanabe, A., & Schelling, K. (Hrsg.). (2022). *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung: Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839457696>
- Selwyn, N. (2013, 23. – 25. Mai). *Discourses of ‘disruption’ in education: a critical analysis* [Konferenzbeitrag]. Fifth International Roundtable on Discourse Analysis, Hong Kong.
- \*Spannagel, C. (2023, 24. Januar). *ChatGPT und die Zukunft des Lernens: Evolution statt Revolution*. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/chatgpt-und-die-zukunft-des-lernens-evolution-statt-revolution/>
- Truschkat, I., & Bormann, I. (Hrsg.) (2020). *Einführung in die Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung*. Beltz.
- Viehöver, W. (2012). „Menschen lesbarer machen“. Narration, Diskurs. Referenz. In M. Arnold, G. Dressel & W. Viehöver (Hrsg.), *Erzählungen im Öffentlichen. Über die Wirkung narrativer Diskurse* (S. 65–132). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93256-9>
- Viehöver, W. (2015). Bologna erzählt. Ein Konflikt der Interpretationen zwischen Erfolgsfiktion und bildungspolitischer Katastrophe. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 212–244). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839427224.900>
- Watanabe, A., & Schmohl, T. (2022). Die technologieverliebte Hochschule: Was folgt aus dem KI-gestützten Lernen für den traditionellen Bildungsauftrag. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(3), 149–166. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-03/09>
- Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2023). Re-examining AI, automation and datification in education. *Learning, Media and Technology*, 48(1),1–5. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2167830>