

## 12. Lehrende als Architektinnen des Lernens

Dieses Kapitel untersucht die Lehrenden als diejenigen, die solche Lernumgebungen gestalten: Fachleute, die im KI-gesättigten Hochschulkontext Bildungserfahrungen konzipieren, intellektuelle Entwicklung begleiten und disziplinäres Denken vorleben.

Das Kapitel gliedert sich in fünf Abschnitte. Abschnitt 12.1 untersucht die grundlegende Rekonzeptualisierung der Lehrendenrolle: vom Wissensvermittler zur Lernarchitektin bzw. zum Lernarchitekten und zur KI-interpretierenden Fachperson. Abschnitt 12.2 analysiert das eigene Deskillung-Risiko der Lehrenden, da dieselben Mechanismen, die Studierende gefährden – kognitives Offloading, Kompetenzverfall, metakognitive Verzerrung – gleichermaßen für Lehrende gelten, die KI übermäßig nutzen. Abschnitt 12.3 entwickelt die Prinzipien des didaktischen Gerüsts – Kalibrierung, schrittweiser Rückzug und Prozessorientierung –, die einen graduellen Verantwortungstransfer von Lehrenden auf Studierende ermöglichen. Abschnitt 12.4 führt die Fürsorgeethik als normativen Rahmen ein, der die Verpflichtungen der Lehrenden gegenüber Studierenden bestimmt. Abschnitt 12.5 behandelt Widerstand gegen Transformation nicht als Eigensinn, sondern als legitime Reaktion auf reale Anforderungen und unverhältnismäßige Zumutungen.

### 12.1. Rollentransformation

Die Transformation der Hochschullehre durch generative KI stellt qualitativ neuartige Anforderungen nicht nur an Studierende — deren Handlungsfähigkeit Kapitel 11 als zentrale Entwicklungsaufgabe

### Teil III: Anpassungserfordernisse

herausgearbeitet hat —, sondern ebenso an jene, die Lernumgebungen gestalten, intellektuelle Entwicklung begleiten und diszipliniertes Denken vorleben: die Lehrenden. Diese befinden sich in einer strukturell widersprüchlichen Lage: Als Betroffene des Wandels erleben sie, wie KI Funktionen repliziert, die bislang fortgeschrittene Expertise voraussetzen; als Gestaltende des Wandels verfügen sie über Fähigkeiten — pädagogisches Urteilsvermögen, disziplinäre Erfahrung, Verständnis für studentische Entwicklungsprozesse —, die KI nicht zu ersetzen vermag. Die entscheidende Frage lautet daher nicht, ob Lehrende weiterhin gebraucht werden, sondern wie ihre Rolle sich so weiterentwickeln muss, dass ihr Beitrag die Möglichkeiten von KI ergänzt, statt mit ihnen zu konkurrieren.

Die professionelle Identität von Hochschullehrenden hat sich historisch um zwei Pole herum ausgebildet: disziplinäre Expertise und Wissensvermittlung. Das Modell des „Sage on the Stage“ bezog seine Legitimität aus strukturellen Voraussetzungen — Informationsvorsprung, Kontrolle des disziplinären Diskurses, Deutungshoheit über gültiges Wissen —, die Kapitel 9 im Einzelnen analysiert hat. Professionelle Identität, die auf diesen Grundlagen errichtet wurde, betonte fachliche Kompetenz als definierendes Merkmal akademischen Werts, Forschungsproduktivität als Ausweis von Expertise und Prüfungen als Messinstrument für die Genauigkeit studentischer Wissensreproduktion.

Generative KI untergräbt jede einzelne dieser strukturellen Voraussetzungen. Sie bietet sofortigen Zugang zu Informationen, liefert Erklärungen, die sich adaptiv an individuelle Lernstände anpassen — und dies mit einer Ausdauer, die kein menschlicher Lehrender aufbringen kann —, unterstützt bei der Problemlösung zu jeder Tageszeit und gibt Rückmeldung auf Textentwürfe ohne die Verzögerungen, die dem Antwortverhalten von Lehrenden inhärent sind. Diese Fähigkeiten erzeugen eine Legitimationskrise für eine Lehre, die sich primär als Inhaltsbereitstellung versteht. Die Krise ist analytisch beschreibbar — die Schlussfolgerung jedoch, KI mache Lehrende überflüssig, verkennt die kategoriale Differenz zwischen substituierbaren Funktionen und der professionellen Gesamtleistung. KI übernimmt bestimmte Lehrfunktionen, nicht jedoch Lehrende als Professionelle. Sie leistet Informationsbereitstellung, Routineerklärungen und prozedurale Anleitung — wichtige edukative Funktionen, aber nicht die Gesamtheit dessen, was Lehrende erbringen. Was Lehrende leisten und KI nicht leisten kann, ist pädagogisches Urteilsvermögen darüber, was eine bestimmte Studierende in einem bestimmten Moment benötigt, die Modellierung authentischen Expertendenkens unter genuiner Ungewissheit, das Verständnis individueller Entwicklungsverläufe, die Kultivierung akademischer Gemeinschaft und die ethische Orientierung im Umgang mit Wissen.

Die transformierte Rolle der Lehrenden gründet auf komplementären Funktionen, die zusammengenommen den professionellen Beitrag konstituieren, den KI nicht replizieren kann. Die erste und grundlegendste ist

### Teil III: Anpassungserfordernisse

die Funktion der Lernarchitektur: die Gestaltung von Umgebungen, die studentische Handlungsfähigkeit entwickeln, statt Inhalte zu transportieren. Lehrende als Lernarchitektinnen und Lernarchitekten orchestrieren Bildungserfahrungen, die angemessene Herausforderung, bedeutungsvolle Wahlmöglichkeiten, konstruktives Feedback und Gelegenheiten zur progressiven Autonomieentwicklung bereitstellen. Die Gestaltung von Studienprogrammen erfordert die Strukturierung einer Progression von stark unterstütztem zu autonomem Arbeiten — frühe Aufgaben mit substanzieller Struktur und detaillierter Anleitung, spätere Aufgaben mit schrittweise reduzierter Unterstützung, während Studierende zunehmend eigenständiges Urteilsvermögen über Herangehensweisen, Methoden und Bewertungskriterien entwickeln. Diese Progression spiegelt das entwicklungstheoretische Prinzip wider, dass Autonomie durch erfolgreiche Erfahrungen mit unterstützter Herausforderung entsteht — nicht durch vorzeitiges Überlassen an eigenständiges Ringen (Wood et al., 1976). Aufgabengestaltung beinhaltet die Konstruktion von Problemen, die genuines Urteilsvermögen erfordern: Aufgaben, die eigenständige empirische Untersuchung, persönliche Reflexion, Integration heterogener Quellen, mündliche Präsentation oder kollaborative Auseinandersetzung verlangen, erweisen sich gegenüber der Auslagerung an KI als widerstandsfähiger als Informationssynthese oder algorithmisches Problemlösen. Das maßgebliche Gestaltungskriterium ist dabei nicht die Vermeidung von KI, sondern kognitive Authentizität.

Die lernarchitektonische Rolle konfrontiert Lehrende mit psychologischen Herausforderungen, die über pädagogische Anpassung hinausgehen. Die traditionelle Vorlesungsrolle bietet greifbare Anreize: Lehrende binden Aufmerksamkeit, demonstrieren virtuose Erklärungen und erhalten unmittelbares Feedback durch sichtbares studentisches Engagement. Die architektonische Rolle entzieht sich diesen Befriedigungen. Lernarchitektinnen und Lernarchitekten wirken im Hintergrund; ihr Erfolg manifestiert sich als studentische Kompetenzentwicklung, nicht als Performanzexzellenz der Lehrenden selbst. Dieser Wandel kann Widerstand auslösen, der weniger in offener Ablehnung als in Rollenambiguität wurzelt (Brownell & Tanner, 2012). Institutionelle Anerkennungssysteme verschärfen die Schwierigkeit: Lehrpreise würdigen dynamische Vorlesungen — Qualitäten, die für Beobachtende sichtbar sind —, während sorgfältige Aufgabensequenzierung, kalibrierte Herausforderungen und Prüfungskonzepte, die Lernprozesse ermöglichen, sich der Beobachtung und Anerkennung entziehen. Lehrende, die substanziell in lernarchitektonische Arbeit investieren, erbringen Leistungen, die unter gegenwärtigen Anreizstrukturen weder institutionelle Wertschätzung noch Karrierefortschritt generieren (Kember & McKay, 1996; Frayer, 1999). Diese Fehlanpassung zwischen pädagogischer Notwendigkeit und institutionellem Anreiz ist ein strukturelles Problem, das individuelle Lehrende nicht zu lösen vermögen — es erfordert die institutionellen Antworten, die Kapitel 13 entwickelt.

### Teil III: Anpassungserfordernisse

Die Neukonzeption der Lehrendenrolle als Lernarchitektinnen und Lernarchitekten impliziert nicht nur eine Veränderung dessen, was Lehrende tun, sondern auch eine strukturelle Differenzierung hinsichtlich der Frage, wer welche Betreuungsfunktionen übernimmt. Die Lernarchitektur umfasst in der Praxis Aufgaben sehr unterschiedlicher kognitiver Anforderung: Prozessorientiertes Begleiten von Studierendengruppen in frühen Phasen — Problemrahmung anleiten, Reflexion fördern, Gruppendynamik moderieren — unterscheidet sich kategorial von der disziplinären Validierung substantieller Wissensansprüche und der epistemischen Herausforderung, die fortgeschrittene Projektarbeit erfordert. Beide Aufgabentypen als undifferenzierte professorale Verantwortung zu behandeln, verbindet Tätigkeiten, die innerhalb einer akademischen Einheit prinzipiell unterschiedlich zugeordnet werden könnten. Die Forschung zu professionellen Dienstleistungsorganisationen bietet hierfür eine — als Analogie zu verstehende — Orientierung: Maister (1993) unterscheidet den erfahrenen Partner, der Expertenurteil bei komplexen, nicht-routinemäßigen Problemen bereitstellt, vom qualifizierten Mitarbeitenden, der Prozesse steuert und Qualität in stärker strukturierter Arbeit sichert. Hochschulen verfügen über eine vergleichbare Ressource in wissenschaftlichen Mitarbeitenden, deren Nähe zu studentischen Lernherausforderungen — häufig konkreter als jene von Seniorprofessorinnen und Seniorprofessoren — sie für prozessorientierte Betreuung in frühen Studienphasen qualifiziert (Hayes, 2018; Hutchison & Atwood, 2002). Dies ist kein Kostensenkungsargument, sondern ein Qualitätsargument: Studierende in der Anfangsphase problemorientierten Lernens profitieren von einer anderen Art der Unterstützung als von disziplinärer Validierung. Wo Institutionen wissenschaftliche Mitarbeitende in lehrnahen Rollen beschäftigen, könnte eine bewusste Zuordnung — prozessorientiertes Begleiten an qualifizierte Nachwuchskräfte, epistemische Validierung und disziplinäre Konsultation an Seniorprofessorinnen und Seniorprofessoren — die Reichweite der Lernarchitektur erweitern, ohne ihre intellektuelle Strenge zu beeinträchtigen. Voraussetzung ist, dass eine solche Zuordnung explizit und durch angemessene Qualifizierung gestützt erfolgt — nicht als informelle Erwartung, dass Nachwuchskräfte Betreuungsarbeit ohne institutionelle Anerkennung absorbieren.

Die zweite nicht-replizierbare Funktion der Lehrenden ist die **KI-Interpretation**: die Vermittlung zwischen Studierenden und einer Technologie, die diese zwar nutzen, aber — wie die Analyse in Kapitel 3 gezeigt hat — selten kritisch einzuschätzen verstehen. Lehrende müssen diese kritische Auseinandersetzung explizit vermitteln. KI-Interpretation umfasst drei Kompetenzdimensionen.

*Erstens*: Kompetente Nutzung demonstrieren bedeutet, KI in disziplinären Kontexten sichtbar einzusetzen — dabei die Überlegungen hinter Prompts zu erläutern und zu explizieren, wann KI die intellektuelle Arbeit produktiv unterstützt und wann sie eigenständiges Denken substituiert. Modellierung

### Teil III: Anpassungserfordernisse

erweist sich als wirkungsvoller als abstrakte Instruktion, weil sie Expertenpraktiken beobachtbar macht. Die dabei entstehende Spannung ist genuine: Die Demonstration produktiver KI-Nutzung birgt das Risiko, Auslagerung zu normalisieren. Auflösung gelingt nur durch explizite Artikulation — in der Praxis vorgeführt — der Unterscheidung zwischen KI als Denkpartner und KI als Ersatz für das Denken.

*Zweitens:* KI-Grenzen aufdecken bedeutet, systematisch aufzuzeigen, wo KI versagt — plausibel klingende, aber inhaltlich fehlerhafte Informationen generiert, Verzerrungen aus den Trainingsdaten reproduziert oder disziplinäre Nuancen verfehlt, die Expertinnen und Experten unmittelbar erkennen. Wie in Kapitel 5 dokumentiert, überschätzen Studierende die Zuverlässigkeit von KI durch metakognitive Verzerrungen; Lehrende wirken dem entgegen, indem sie disziplinspezifische Fehler regelmäßig demonstrieren und so eine begründete Skepsis kultivieren — weder pauschale Ablehnung noch unkritische Übernahme.

*Drittens:* Output-Bewertung lehren bedeutet, evaluative Kompetenz von den Lehrenden auf die Studierenden zu übertragen: statt KI-generierte Arbeit lediglich zu korrigieren, werden Bewertungskriterien explizit gemacht und Studierende angeleitet, diese Kriterien selbständig anzuwenden. Dies positioniert Studierende als autonome Urteilende über Qualität — eine Orientierung, die für berufliche Kontexte unerlässlich ist, in denen KI-Nutzung ohne externe Aufsicht stattfindet.

## 12.2. Epistemische Handlungsfähigkeit der Lehrenden

Die in Kapitel 4 analysierte Deskillung-Logik gilt mit gleicher Wirkungskraft für Lehrende wie für Studierende. Wenn Lehrende KI für Aufgaben einsetzen, die bislang genuine Expertise erforderten — Literaturrecherche, Problemlösung, Textproduktion, Analyse —, atrophiert ihre eigene Kompetenz durch Nichtgebrauch. Die in Kapitel 4 dokumentierten Mechanismen wirken in identischer Weise.

Lehrende verfügen gegenüber Studierenden über einen bedeutsamen Vorteil: eine gefestigte Grundlagenkompetenz, die einen gewissen Puffer gegen unmittelbares Deskillung bildet. Eine Professorin, die vorübergehend die Literaturrecherche an KI delegiert, behält das Wissen, das ihr erlaubt, KI-generierte Zusammenfassungen zu beurteilen. Dieser Puffer ist real, aber zeitlich begrenzt. Das Prinzip „use it or lose it“ gilt für Expertisekompetenzen ebenso wie für Anfängerfähigkeiten. Längerer Nichtgebrauch führt auch bei gefestigten Fähigkeiten zu Kompetenzverfall; und jüngere Lehrende, die in einer Hochschullandschaft mit allgegenwärtiger KI-Verfügbarkeit in die Profession eintreten, entwickeln bestimmte Kompetenzen möglicherweise gar nicht erst, wenn sie von Beginn an delegieren — mit der Folge eines strukturellen Deskillings über die gesamte Profession hinweg.

### Teil III: Anpassungserfordernisse

Die tiefgreifendste Form dieses Risikos ist die *epistemische Substitution*: die Ersetzung menschlichen Urteils über Wissensansprüche durch KI-generierte Bestimmungen. Wenn Lehrende KI überlassen, was als gültiges Wissen gilt, welche Methoden angemessen sind oder was als valides Argument durchgeht, geben sie jene epistemische Handlungsfähigkeit auf, die akademische Arbeit konstituiert (Dellermann et al., 2019). Epistemische Substitution vollzieht sich graduell und ist daher besonders folgenreich. Lehrende geben ihr Urteilsvermögen nicht schlagartig an KI ab; die Delegation weitet sich schrittweise aus — zunächst für Routineaufgaben, dann für substanziellere Analysen, schließlich für zentrale intellektuelle Arbeit. Jeder Schritt erscheint für sich genommen vernünftig: KI übernimmt zeitaufwändige Tätigkeiten und schafft Freiraum für anspruchsvollere Aufgaben. Die kumulative Wirkung ist ein Kompetenzverlust, der erst dann sichtbar wird, wenn Erholung bereits schwierig ist — weil Expertise sich durch jahrelange Praxis langsam aufbaut, während Verfall durch Nichtgebrauch vergleichsweise rasch eintritt.

Die Konsequenzen reichen über individuelle Kompetenz hinaus. Hochschulen erfüllen gegenüber der Gesellschaft eine Wissensvalidierungsfunktion — sie sind die Institutionen, die durch Peer-Review, Qualitätsstandards und Expertenurteil bestimmen, was als verlässliches Wissen gelten kann. Diese Validierungsfunktion ist vollständig auf die Expertise der Lehrenden angewiesen. Lehrende, die Wissensansprüche nicht mehr unabhängig von KI beurteilen können, untergraben die institutionelle Fähigkeit zur Erfüllung einer zentralen gesellschaftlichen Aufgabe. Die Wahrung epistemischer Handlungsfähigkeit ist daher kein Argument für den Schutz professionellen Status, sondern für die Sicherung jener epistemischen Integrität, auf der die gesellschaftliche Autorität von Hochschulen beruht.

Aktiver Widerstand gegen epistemische Substitution erfordert bewusste Strategien. Regelmäßige ungestützte Praxis — Literaturrecherchen eigenständig durchführen, Probleme ohne KI-Konsultation lösen, Texte durch direktes Schreiben verfassen — erhält prozedurale Kompetenz und bewahrt die Fähigkeit, KI-Ausgaben anhand unabhängigen Expertenurteils zu beurteilen. Dies erfordert Disziplin, weil es sich ineffizient anfühlt: Die Effizienzgewinne durch KI sind real, gehen aber auf Kosten der Kompetenzerhaltung. Kritisches KI-Engagement bedeutet, KI-Ausgaben mit derselben Skepsis zu begegnen, die auf jede andere Quelle angewendet wird — Behauptungen zu überprüfen, Belege zu verifizieren, Argumentationen zu bewerten und mit eigenständiger Expertise abzugleichen. Lehrende, die KI-Fehler routinemäßig identifizieren und unzulängliche Ausgaben zurückweisen, erhalten die Kalibrierung zwischen KI-Leistungsfähigkeit und eigenem Urteilsvermögen; diese Praxis modelliert zugleich kritisches Engagement für Studierende. Kollegiale Verantwortlichkeit durch wissenschaftliche Gemeinschaften bietet externe Validierung, die genuines Fachwissen erfordert: kollegialer Austausch, Konferenzbeiträge und Peer-Review üben Urteilsfähigkeiten, die andernfalls in der isolierten Arbeit mit KI

### Teil III: Anpassungserfordernisse

verkümmern könnten. Transparente KI-Nutzung — explizit zu machen, wann und wie KI in der wissenschaftlichen Arbeit eingesetzt wird — entwickelt metakognitives Bewusstsein für Delegationsentscheidungen und erhält menschliche Rechenschaftspflicht für Wissensansprüche; die zunehmend verbreitete Praxis verpflichtender KI-Deklaration in Zeitschrifteneinreichungen erfüllt genau diese erkenntnistheoretische Funktion. Kontinuierliche Auseinandersetzung mit disziplinären Entwicklungen sichert, dass Lehrende Expertise jenseits der KI-Trainingsdaten aufrechterhalten — wenngleich dieser Vorteil schmilzt, je mehr KI-Systeme aktualisiert werden und auf Echtzeitinformationen zugreifen können.

Diese Strategien teilen eine gemeinsame Voraussetzung: Sie beanspruchen Zeit und widersetzen sich der Bequemlichkeit, die KI bietet. Lehrende stehen unter dem Druck konkurrierender Verpflichtungen in Lehre, Forschung, Selbstverwaltung und Administration. Das resultierende Dilemma ist genuine: Die bewusste Praxis zur Kompetenzerhaltung erfordert Zeit, die KI freisetzen könnte — doch die Delegation an KI erodiert genau jene Kompetenz, die Lehrende professionell unentbehrlich macht. Eine Auflösung dieses Dilemmas erfordert institutionelle Unterstützung — Regelungen zur Lehrbelastung, geschützte Zeit für professionelle Weiterentwicklung, Anreizstrukturen, die Kompetenzerhaltung honorieren —, wie sie Kapitel 13 entwickelt. Individuelle Lehrende können ein strukturelles Problem nicht durch persönliche Disziplin allein lösen.

Die Wahrung epistemischer Handlungsfähigkeit durch Lehrende ist nicht allein für deren eigene Kompetenz bedeutsam, sondern auch für die Studierenden, die sie beobachten. Studierende lernen ebenso viel durch die Beobachtung des tatsächlichen Arbeitens von Lehrenden wie durch explizite Instruktion — sie nehmen wahr, ob Lehrende praktizieren, was sie an intellektuellen Standards einfordern. Epistemische Handlungsfähigkeit zu modellieren bedeutet, ungestütztes Problemlösen in disziplinären Kontexten zu demonstrieren, Denkprozesse sichtbar zu machen, indem artikuliert wird, warum bestimmte Herangehensweisen gewählt wurden und wie Alternativen abgewogen wurden, und zu zeigen, wie KI als Werkzeug unter kritischer Kontrolle eingesetzt werden kann — statt als Autorität, der man sich unterwirft. Diese Modellierung erstreckt sich auf die wissenschaftliche Arbeit: Forschungsprozesse zu thematisieren, Unsicherheit zuzugeben, Umgang mit Fehlern zu demonstrieren und iterative Überarbeitung sichtbar zu machen — all das offenbart authentisches wissenschaftliches Arbeiten als anstrengendes menschliches Denken und nicht als algorithmische Ausgabeproduktion. Solche Demonstrationen wirken der Illusion entgegen, KI-generierter Text stelle hinreichende intellektuelle Arbeit dar — eine Illusion, der Studierende besonders ausgeliefert sind, wenn ihnen die disziplinäre Grundlage fehlt, um Ausgaben kritisch zu beurteilen.

Sichtbare epistemische Handlungsfähigkeit setzt eine Zuversicht voraus, die vielen Lehrenden in KI-gesättigten Kontexten fehlt: Unsicherheit zuzugeben fühlt sich riskant an, wenn Studierende KI als verlässlicher einschätzen könnten als menschliche Lehrende, und Denkprozesse explizit zu machen legt kognitive Abläufe offen, die weniger poliert erscheinen als vorbereitete Darbietungen. Gerade diese Verletzlichkeit jedoch ist es, die die Modellierung pädagogisch wertvoll macht. Sie zeigt Denken als unsicher, iterativ und gelegentlich fehlerhaft — als jene Realität menschlicher Kognition, die keine KI-Ausgabe replizieren kann.

## 12.3. Didaktisches Gerüst und Prozessorientierung

Die Rekonzeption der Lehrendenrolle als Lernarchitektur — entwickelt in Abschnitt 12.1 — und die Forderung nach aktiver Wahrung epistemischer Handlungsfähigkeit — entfaltet in Abschnitt 12.2 — bleiben abstrakt, solange nicht geklärt ist, durch welche konkreten pädagogischen Mechanismen der Übergang von externer Steuerung zu studentischer Autonomie vollzogen werden kann. Das Konzept des didaktischen Gerüsts liefert diese Mechanismen. Didaktisches Gerüst (*Scaffolding*) — die Bereitstellung temporärer Unterstützung, die Lernende befähigt, Aufgaben jenseits ihrer eigenständigen Fähigkeit zu bewältigen (Wood et al., 1976) — gehört zu den empirisch mit am besten belegten Prinzipien der Bildungswissenschaft (Doo et al., 2020; Bellard et al., 2017) und spezifiziert, wie Lehrende die in Abschnitt 12.1 skizzierte Autonomieprogression praktisch realisieren können.

Drei wesentliche Eigenschaften unterscheiden wirksames Scaffolding sowohl von übermäßiger Hilfe, die Abhängigkeit erzeugt, als auch von unzureichender Anleitung, die Scheitern provoziert (Puntambekar, 2022; van de Pol et al., 2010). *Kalibrierung* bedeutet, die Unterstützung auf die aktuelle Fähigkeit der Lernenden abzustimmen: genug Struktur bereitzustellen, um Erfolg zu ermöglichen, ohne Lernende in Passivität zu drängen. *Ausblenden* bezeichnet die graduelle Reduktion der Unterstützung bei wachsender Kompetenz — die systematische Übertragung von Verantwortung von Lehrenden auf Studierende. *Internalisierung* ist das Ziel: Studierende vollziehen schließlich eigenständig, was sie zunächst nur mit Unterstützung vermochten, weil sie die Strategien des Scaffolding in ihr eigenes kognitives Repertoire aufgenommen haben.

Auf die Hochschullehre angewandt, spezifizieren diese Prinzipien eine Entwicklungsprogression, die sich auf die jeweilige Studienphase abbilden lässt. Erstsemester benötigen typischerweise substanzielle Struktur: explizite Verfahren, detaillierte Anleitung, häufiges Feedback und klare Kriterien. Fortgeschrittene Bachelorstudierende sollten zunehmende Autonomie demonstrieren — Herangehensweisen eigenständig identifizieren, die eigene Arbeit bewerten und das eigene Lernen mit minimaler Anleitung steuern.

### Teil III: Anpassungserfordernisse

Masterstudierende arbeiten weitgehend selbständig und konsultieren Lehrende als Expertinnen und Experten, statt kontinuierlicher Betreuung zu bedürfen. Diese Progression spiegelt nicht nur fachliche Kompetenz wider, sondern metakognitive Entwicklung: Studierende erwerben nicht allein disziplinäres Wissen, sondern lernen, wie man lernt, wie man das eigene Verstehen beurteilt und wie man die eigene intellektuelle Arbeit steuert.

Scaffolding unterscheidet sich grundlegend von Vereinfachung. Vereinfachung reduziert die Aufgabenschwierigkeit und macht Herausforderungen handhabbar, indem Anforderungen gesenkt werden. Scaffolding hingegen hält anspruchsvolle Standards aufrecht, während temporäre Unterstützung Studierende befähigt, diese Standards zu erfüllen. Eine vereinfachte Aufgabe verlangt kürzere Texte oder einfachere Konzepte; eine durch Scaffolding gestützte Aufgabe erhält dieselben Anforderungen aufrecht, bietet jedoch strukturelle Hilfestellungen — Gliederungen, Entwurfsfeedback, explizite Bewertungskriterien —, die Studierenden helfen, Arbeit zu produzieren, die diesen Anforderungen tatsächlich entspricht. Diese Unterscheidung ist im KI-Kontext besonders bedeutsam, da beständiger Druck besteht, KI-gestützte Aufgabenerledigung mit genuiner Kompetenzentwicklung gleichzusetzen.

Das Ausblenden stellt die anspruchsvollste pädagogische Urteilsleistung in der Praxis dar. Es erfordert Expertise über Lernprozesse, die sich von disziplinärem Inhaltswissen unterscheidet und für deren Entwicklung Lehrende selten systematisch qualifiziert werden: zu bestimmen, wann Studierende ein Niveau hinreichend beherrschen, um mit reduzierter Unterstützung auszukommen; wie viel zusätzliche Herausforderung sie absorbieren können, ohne überfordert zu werden; und wann eine Intervention angezeigt ist gegenüber einem produktiven Weiterlernen. Typische Fehlerquellen sind instruktiv. Lehrende, die Scaffolding nie abbauen, erzeugen Studierende, die an detaillierte Anleitung gewöhnt sind und ohne externe Struktur nicht arbeiten können — eine Überforderung in höheren Semestern, die als vorhersagbares Ergebnis dieses Musters gelten muss. Lehrende, die Unterstützung zu früh zurücknehmen, verursachen Scheitern und Demoralisierung; Studierende, die durch unzureichende Struktur überfordert werden, ziehen sich entweder zurück oder greifen auf KI-Delegation als Erledigungsabkürzung zurück, statt sie als Lernwerkzeug einzusetzen. Lehrende schließlich, die Scaffolding grundsätzlich ablehnen und erwarten, dass Studierende wirksame Herangehensweisen durch eigenständiges Ringen entdecken, bedienen bevorzugt jene mit substanzieller Vorbildung, während sie diejenigen im Stich lassen, die Unterstützung am meisten benötigen.

Die Herausforderung des kalibrierten Ausblendens verschärft sich im KI-Kontext, weil Studierende fehlende Struktur jederzeit durch KI-Konsultation kompensieren können, sobald Lehrende das Scaffolding reduzieren. Eine Aufgabe, die eigenständige Problemlösung durch den Wegfall expliziter Verfahren entwickeln soll, kann durch Auslagerung an KI umgangen werden

### Teil III: Anpassungserfordernisse

— womit das Lernziel verfehlt wird. Das Ausblenden muss daher mit einem bewussten Prüfungsdesign verbunden werden, das Kompetenzen misst, die KI nicht ersetzen kann — mündliche Prüfung, Echtzeit-Problemlösung, Prozessdokumentation — statt sich allein auf Produktabgaben zu stützen. Zugleich verhindert übermäßige KI-Restriktion, dass Studierende jene produktiven Formen der Mensch-KI-Zusammenarbeit entwickeln, die sie in beruflichen Kontexten benötigen werden. Lehrende müssen diese Spannung fallbezogen navigieren — auf der Grundlage von Lernzielen, dem Entwicklungsstand der Studierenden und disziplinären Anforderungen.

Die dritte Dimension des Scaffolding — der Prozessfokus — erfordert eine Verlagerung vom Lehren dessen, was Studierende wissen sollten, hin zum Lehren, wie Expertinnen und Experten denken. Inhalte und Verfahren sind über KI in wachsendem Maße verfügbar; was genuin menschlich bleibt, ist die Fähigkeit, Wissen zu kontextualisieren, seine Verlässlichkeit zu beurteilen und die eigene intellektuelle Arbeit zu steuern. Wirksames Prozesslehren umfasst vier Aktivitäten, die Expertenkognition sichtbar und übertragbar machen.

- *Denkvorgänge sichtbar machen* bedeutet, Probleme in Echtzeit durchzuarbeiten und dabei jene Heuristiken, Mustererkennungsprozesse und Bewertungsurteile zu artikulieren, die Expertinnen und Experten typischerweise ohne bewusste Aufmerksamkeit vollziehen — nicht nur zu zeigen, welche Schlussfolgerung erreicht wurde, sondern auf welchem Wege (Tanner, 2012).
- *Wissen kontextualisieren* bedeutet, zu erklären, warum Konzepte innerhalb der Disziplin bedeutsam sind — wie Ideen sich zu breiteren theoretischen Rahmenwerken verhalten, welche disziplinären Wertmaßstäbe Qualität bestimmen und wie gegenwärtiges Verständnis aus früheren Formulierungen hervorgegangen ist. KI kann Konzepte definieren und Verfahren erklären, nicht aber die Bedeutung vermitteln, die diese Konzepte für Praktikerinnen und Praktiker haben, oder die evaluativen Maßstäbe, die Einsicht von bloßer Adäquatheit unterscheiden.
- *Selbstüberwachungsstrategien lehren* bedeutet, explizite Anleitung im Überprüfen des eigenen Verstehens zu geben — genuines Begreifen von bloßer Vertrautheit zu unterscheiden, produktive Verwirrung von echter Blockade zu erkennen und zu wissen, wann Beharren angemessen ist und wann Hilfe gesucht werden sollte. Diese metakognitiven Gewohnheiten entwickeln sich nicht spontan: Studienanfängerinnen und -anfänger fehlt charakteristischerweise das Bewusstsein für die eigenen Verständnislücken (Dunning, 2011), weshalb Lehrende diese Strategien explizit lehren und einüben müssen (Schraw et al., 2006).
- *Kompetenzkalibrierung aufbauen* spricht jene metakognitive Verzerrung an, die Kapitel 5 dokumentiert hat. Niedrigschwellige Wissensüberprüfungen ohne Benotungsrelevanz, Peer-Erklärungen und eigenständige Problemlösungsversuche vor der Konsultation weiterer

### Teil III: Anpassungserfordernisse

Ressourcen stellen ein zutreffendes Selbstbild darüber wieder her, was Studierende tatsächlich verstehen — im Unterschied zu dem, was sie KI-Systeme produzieren lassen können.

Die prozessorientierte Lehrendenrolle zielt letztlich darauf, Studierenden beizubringen, ihr eigenes Lernen als qualifizierte Tätigkeit zu gestalten. Selbstregulierte Lernende setzen Ziele, wählen Strategien, überwachen Fortschritte und passen Herangehensweisen auf der Grundlage von Wirksamkeitsbelegen an (Zimmerman, 2002). Diese Fähigkeiten entstehen durch angeleitete Praxis mit expliziter Instruktion — nicht durch eigenständiges Entdecken. Lehrende fungieren dabei als Begleiterinnen und Begleiter, die Studierenden helfen, Selbstregulationsstrategien zu entwickeln und zu verfeinern, die dem jeweiligen disziplinären Kontext angemessen sind. Dieser Übergang von Abhängigkeit zu Autonomie vollzieht sich nicht automatisch; er erfordert Lehrende, die Lernprozesse ebenso verstehen wie disziplinäre Inhalte.

#### 12.4. Fürsorgeethik (Ethics of Care)

Die in den vorangegangenen Abschnitten entwickelte Rekonzeption der Lehrendenrolle — als Lernarchitektur, als Wahrung epistemischer Handlungsfähigkeit, als gestufte Unterstützung — setzt voraus, dass geklärt ist, was Lehrende Studierenden normativ schulden und was nicht. Ein pädagogisches Konzept allein beantwortet diese Frage nicht; es bedarf eines ethischen Rahmens, der Verpflichtungen spezifiziert, ohne sie zu überdehnen. Die Fürsorgeethik (Ethics of Care), innerhalb der feministischen politischen Philosophie entwickelt und von Joan Tronto (1993) umfassend ausgearbeitet, stellt diesen Rahmen bereit. Fürsorgeethik betont Beziehungen, Verantwortlichkeiten und kontextuelles Urteil gegenüber abstrakten Prinzipien oder universellen Regeln. Sie spezifiziert Verpflichtungen, die in der spezifischen Entwicklungsbeziehung zwischen Lehrenden und Studierenden gründen, und erkennt an, dass diese Verpflichtungen innerhalb institutioneller Kontexte operieren, die ethisches Handeln entweder ermöglichen oder einschränken.

Trontos Rahmenwerk identifiziert vier Elemente der Fürsorgepraxis: Aufmerksamkeit, Verantwortung, Kompetenz und Responsivität. Diese operieren wechselseitig abhängig: Aufmerksamkeit ohne Verantwortung erzeugt bloße Beobachtung; Verantwortung ohne Kompetenz generiert Schaden durch gutgemeintes, aber ineffektives Handeln; Kompetenz ohne Responsivität wird zur paternalistischen Durchsetzung von Expertenurteil, das die tatsächlichen Bedürfnisse der Lernenden ignoriert. Zusammengefasst spezifizieren diese Elemente eine umfassende, aber anspruchsvolle ethische Orientierung für die Lehre.

### Teil III: Anpassungserfordernisse

Fürsorgeethik unterscheidet sich dabei von traditioneller Lehrethik, die auf Unparteilichkeit und formaler Nicht-Einmischung zentriert ist: Sie behandelt Studierende nicht identisch, weil individuelle Lernende unterschiedliche Bedürfnisse haben, die unterschiedliche Antworten erfordern; und sie setzt die Achtung von Autonomie nicht mit Nicht-Intervention gleich, weil Studierende aktive Unterstützung benötigen, statt im Namen der Unabhängigkeit sich selbst überlassen zu werden. Fürsorgeethik zielt auf die Förderung von Entwicklung bei gleichzeitiger Hinarbeit auf Autonomie — eine Unterscheidung, die im KI-Kontext besonderes Gewicht erhält, weil die relationalen Dimensionen der Lehre genau das sind, was algorithmische Systeme strukturell nicht leisten können.

*Aufmerksamkeit* — das erste Element — erfordert zu beobachten, wie Studierende tatsächlich lernen, statt wie institutionelle Richtlinien annehmen, dass sie lernen. Im KI-Kontext bedeutet dies, zu verstehen, warum Studierende KI nutzen: Im KI-Kontext bedeutet dies, zu verstehen, warum Studierende KI nutzen. Wie die Analyse in Kapitel 4.4 gezeigt hat, setzen Studierende KI typischerweise pragmatisch ein — zur Effizienzsteigerung bei Überforderung, zur Absicherung bei Unsicherheit, zur Überwindung von Blockaden — und nicht aus Desinteresse oder Täuschungsabsicht (Eaton & Turner, 2024). Aufmerksame Lehrende gestalten Reaktionen, die diese zugrundeliegenden Bedürfnisse aufgreifen, statt KI-Nutzung lediglich zu sanktionieren. Aufmerksamkeit schließt auch die Unterscheidung ein zwischen KI-Nutzung, die Lernen unterstützt — etwa um einem Konzept aus einem anderen Blickwinkel zu begegnen, das eigene Verstehen zu überprüfen oder Sachverhalte einzuüben —, und KI-Nutzung, die Lernen umgeht — etwa um Aufgaben abzuschließen, mit denen sich Studierende inhaltlich nicht auseinandergesetzt haben. Diese Unterscheidung setzt voraus, individuelle Studierende zu kennen, was Kursgrößen und Lehrbelastung routinemäßig erschweren. Lernverlaufsanalysen (Learning Analytics) können Aufmerksamkeit durch automatisierte Identifikation von Studierenden in Schwierigkeiten näherungsweise unterstützen, liefern jedoch grobe Annäherungen an jenes nuancierte Verständnis, das aufmerksame Lehrende durch direkte Interaktion entwickeln. Genuine Aufmerksamkeit zu ermöglichen ist daher teilweise eine institutionelle Verantwortung — sie erfordert kleinere Kurse, handhabbare Lehrbelastung und geschützte Zeit für Sprechstunden, Bedingungen, die Kapitel 13 eingehend behandelt.

*Verantwortung* — das zweite Element — bedeutet, Verpflichtung für studentisches Lernen zu übernehmen, statt Scheitern ausschließlich als Problem der Studierenden zu behandeln. Im KI-Kontext bedeutet dies: Prüfungsformate zu gestalten, die trotz KI-Verfügbarkeit valide bleiben, statt Studierenden Täuschung vorzuwerfen, wenn Prüfungsformate Fähigkeiten messen, über die KI bereits verfügt; KI-Kompetenz explizit zu vermitteln, statt deren Vorhandensein vorauszusetzen; und sich für Arbeitsbelastungs- und Prüfungsbedingungen einzusetzen, die Studierende nicht systematisch zur

### Teil III: Anpassungserfordernisse

Delegation als Bewältigungsstrategie drängen. Lehrende, die Prüfungsformate einsetzen, von denen sie wissen, dass diese KI-anfällig sind, oder die erwarten, dass Studierende KI produktiv nutzen, ohne jemals darin unterwiesen worden zu sein, tragen Mitverantwortung für die resultierenden Misserfolge.

Die Grenzen dieser Verantwortung erfordern explizite Benennung — und hier berührt sich die Fürsorgeethik unmittelbar mit dem in Abschnitt 6.1.2 identifizierten Problem. Studierende, die Lernen als Dienstleistung statt als Konstruktionsprozess erleben, alle Schwierigkeiten institutionellem Versagen zuschreiben und Unterstützung als selbstverständlich voraussetzen, zeigen genau jene Passivität, die übermäßige institutionelle Fürsorge hervorbringen kann. Fürsorgeethik in ihrem vollen Sinne ist kein Argument für eine unbegrenzte Ausdehnung institutioneller Verantwortung — sondern für jene spezifische Form der Unterstützung, die Handlungsfähigkeit entwickelt, statt sie zu ersetzen. Wenn Verantwortung so umfassend wird, dass Studierende kein eigenes Urteil ausüben, keine eigene Anstrengung investieren und keine Konsequenzen eigener Entscheidungen tragen müssen, hat sich Fürsorge in ihr Gegenteil verkehrt: in eine Form der Kontrolle, die genau jene Entwicklung verhindert, die sie zu unterstützen beansprucht. Diese Pathologie ist keine abstrakte Möglichkeit, sondern an zeitgenössischen Hochschulen beobachtbar: Sie manifestiert sich in Noteninflation, reduzierter Prüfungsstrenge, übermäßig strukturierten Aufgaben und Anspruchshaltungen, in denen Studierende erwarten, Lehrende hätten fehlende Eigenmotivation auszugleichen. Verantwortungsvolle Fürsorge erfordert daher die explizite Bestimmung dessen, was Institutionen schulden und was Studierende beitragen müssen — eine Verteilung, die Abschnitt 11.3 entwickelt hat und die das Modell problembasierten Lernens in Kapitel 14 operationalisiert.

*Kompetenz* — das dritte Element — erkennt an, dass gute Absichten ohne Befähigung schlechte Ergebnisse produzieren. Lehrende müssen die pädagogische Expertise entwickeln und erhalten, die wirksame Lehre erfordert: verstehen, wie Lernen funktioniert; Aufgaben gestalten, die Kompetenz entwickeln statt nur messen; Feedback geben, das Entwicklung vorantreibt statt nur bewertet; und sich kritisch mit den pädagogischen Implikationen von KI auseinandersetzen, statt diese zu ignorieren oder vollständig studentischen Präferenzen zu überlassen. Kompetenz impliziert kontinuierliche Weiterentwicklung: Didaktik verändert sich, Technologie wandelt sich, Studierendenpopulationen entwickeln sich. Lehrende, die didaktische Kompetenz einmalig erwerben und fortlaufende Entwicklung vernachlässigen, verfehlen die Kompetenzanforderung der Fürsorgeethik. Die Entwicklung und Aufrechterhaltung dieser Kompetenz erfordert Zeit und institutionelle Investition — professionelle Weiterbildung, kollegiale Lerngemeinschaften, geschützte Zeit für die Neugestaltung von Lehrveranstaltungen —, die Institutionen, die sich Lehrqualität verpflichtet haben, nicht als optional behandeln können.

### Teil III: Anpassungserfordernisse

*Responsivität* — das vierte Element — erfordert, studentisches Feedback zur Lehreffektivität ernst zu nehmen, studentische Perspektiven auf KI-Richtlinien einzubeziehen und Praktiken auf der Grundlage von Evidenz anzupassen. Dies unterscheidet sich von der unreflektierten Übernahme studentischer Präferenzen. Responsivität bedeutet, studentischen Input ernst zu nehmen und umsichtig zu prüfen: Studierende, die darauf hinweisen, dass bestimmte Aufgaben mittels KI erledigt werden könnten, identifizieren möglicherweise tatsächlich bedeutungslose Routinearbeit; Studierende, die KI-Nutzung als lernförderlich verteidigen, rationalisieren möglicherweise kognitive Auslagerung (Mollick & Mollick, 2023). Responsive Lehrende prüfen beide Möglichkeiten. Die produktive Orientierung ist ein genuiner Dialog, in dem beide Seiten Expertise einbringen — Lehrende über Lernprozesse, Studierende über ihre gelebte Erfahrung — und in dem Richtlinien sich auf der Grundlage dessen weiterentwickeln, was dieser Dialog über tatsächliche Lernergebnisse offenbart, statt über das, was für eine Seite bequem ist.

## 12.5. Transformationswiderstand und seine Ursachen

Die in den vorangegangenen Abschnitten entwickelten Anforderungen an die transformierte Lehrendenrolle — Lernarchitektur, Wahrung epistemischer Handlungsfähigkeit, gestufte Unterstützung, fürsorgeethische Verpflichtung — setzen voraus, dass Lehrende bereit und in der Lage sind, diese Transformation zu vollziehen. Diese Voraussetzung ist nicht selbstverständlich. Widerstand gegen Transformationsinitiativen ist in Hochschulen verbreitet und wird in institutionellen Debatten regelmäßig als Technophobie, mangelnde Veränderungsbereitschaft oder beharrliches Festhalten an überholten Praktiken charakterisiert. Diese Einordnung verfehlt die tatsächlichen Ursachen des Widerstands, entfremdet Lehrende, deren Kooperation Transformation erfordert, und schließt die Auseinandersetzung mit Anliegen aus, die häufig institutioneller Aufmerksamkeit bedürfen. Widerstand spiegelt typischerweise legitime pädagogische Urteile, rationale Reaktionen auf strukturelle Anreize und begründete Skepsis gegenüber schlecht konzipierten Initiativen wider — keine Charakterdefizite.

Die Quellen des Widerstands sind vielfältig und wechselwirken miteinander. Bedenken hinsichtlich der Lernqualität sind für einen erheblichen Teil des Widerstands ursächlich. Lehrende, die KI-Integration hinterfragen, verteidigen möglicherweise Werte — intellektuelle Tiefe, authentischen Ausdruck, kritische Strenge — gegen den Druck zur technologischen Übernahme, der diese zu untergraben droht. Widerstand gegen KI-integratives Prüfen kann die Erkenntnis widerspiegeln, dass die Messung KI-gestützter Leistung sich grundlegend von der Messung disziplinären Verstehens unterscheidet. Diese Anliegen verdienen ernsthafte Auseinandersetzung, keine Zurückweisung als Technophobie.

### Teil III: Anpassungserfordernisse

Zeitliche Restriktionen machen Widerstand in einem nüchternen Sinne rational. Kursüberarbeitungen für die KI-Ära erfordern substanzielle Anstrengung: Lernziele neu durchdenken, Digitalisierung von Lehrmaterialien Präsenz- und Prüfungsformate entwickeln, neue Kompetenzen aufbauen. Dieser Aufwand konkurriert direkt mit der Forschungsproduktivität, von der Karrieren an forschungsorientierten Hochschulen abhängen — und mit dem professionellen Selbstverständnis, das Universitätsprofessorinnen und -professoren primär als Forschende definiert. An lehrintensiven Institutionen lassen hohe Lehrverpflichtungen ebenso wenig Spielraum. Lehrende zur umfassenden Transformation aufzufordern, ohne diese strukturellen Restriktionen zu berücksichtigen, kommt der Forderung unbezahlter Mehrarbeit gleich.

Evaluierungssysteme, die Forschung gegenüber Lehre bevorzugen, vertiefen das Problem. In Strukturen, in denen Lehrinnovation Zeit beansprucht, die andernfalls Publikationen hervorbringen könnte, reduzieren rational handelnde Lehrende den Lehraufwand — ungeachtet ihrer erklärten Werte. Lehrende, die substanziell in Lehre investieren, tun dies trotz Karrierekosten, nicht weil institutionelle Anreize sie dabei unterstützen. Studentischer Widerstand fügt einen weiteren hemmenden Faktor hinzu: Studierende, die an Vorlesungen und strukturierte Aufgaben gewöhnt sind, begegnen moderierten und fragengeleiteten Ansätzen mit Skepsis. Lehrevaluationen können didaktische Innovation bestrafen, wenn Studierende sie als unklar oder unzureichend direktiv erleben. Für Nachwuchslehrende in unsicheren Positionen fällt die Risikoabwägung entsprechend ungünstig aus. Schließlich haben vergangene Reformzyklen begründete Skepsis erzeugt: Lehrende, die zahlreiche Bildungsinitiativen — Lernergebnisorientierung, kompetenzbasierte Bildung, Blended Learning — haben aufkommen und ohne nachweisbaren Nutzen wieder verschwinden sehen, haben rationale Gründe für Zurückhaltung gegenüber der nächsten Transformationswelle, die nun unter dem Label KI firmiert.

Diese strukturellen Widerstandsquellen werden durch Bedrohungen der professionellen Identität verschärft, die der Transformationsdiskurs selten explizit thematisiert. Akademische Kultur schätzt Lehrautonomie als zentrale professionelle Norm. Verordnete didaktische Ansätze — seien es KI-Richtlinien, standardisierte Prüfungsformate oder vorgeschriebene Lehrmethoden — verletzen diese Norm ungeachtet ihres sachlichen Werts. Wenn Direktiven von Hochschulverwaltungen ausgehen, denen es an aktueller Lehrerfahrung fehlt, verstärkt sich der Widerstand: Lehrende erleben solche Vorgaben als Managerialisierung, die sie als Ausführende von Leitungsentscheidungen behandelt, statt als Professionelle, die auf der Grundlage von Fachurteil handeln. Transformationsinitiativen, die Lehrende als Bedürftige von Weiterqualifizierung oder Umschulung rahmen, verschärfen das Problem, indem sie ein Defizitmodell annehmen, das

### Teil III: Anpassungserfordernisse

vorhandene Expertise entwertet und zugleich die Übernahme neuer Ansätze ohne angemessene Unterstützung einfordert.

Die konstruktive Reaktion auf Widerstand ist analytische Auseinandersetzung mit seinen Ursachen — kein managerialer Druck. Widerstand gibt Hinweise: auf legitime Anliegen, die Untersuchung verdienen; auf fehlende Unterstützungsstrukturen, die bereitzustellen sind; auf Implementierungsmängel, die Korrektur erfordern; auf Werte, die bewahrt werden sollten, auch wenn sich Praktiken weiterentwickeln. Institutionen, die Widerstand als Informationsquelle behandeln, identifizieren, was Lehrende tatsächlich benötigen, um Transformation zu vollziehen: Zeit, professionelle Weiterentwicklung, Entlastung und die Gewissheit, dass didaktische Innovation keine Nachteile erzeugt. Dies sind institutionelle Verantwortlichkeiten, keine individuellen Versäumnisse — Verantwortlichkeiten, die Kapitel 13 eingehend entwickelt.

Transformation gelingt, wenn Lehrende als Mitgestaltende in einem gemeinsam verantworteten Entwicklungsprozess einbezogen werden, nicht als Ausführende vorbestimmter Ergebnisse. Lehrende verfügen über pädagogische Expertise, disziplinäres Wissen und praktisches Verständnis dessen, was in ihren spezifischen Kontexten trägt — Wissen, über das Hochschulverwaltungen strukturell nicht verfügen. Initiativen, die auf diese Expertise zurückgreifen — durch partizipative Entwicklung von KI-Richtlinien, Pilotprogramme mit freiwilligen Pionierinnen und Pionieren sowie evidenzbasierte Weiterentwicklung vor flächendeckender Einführung — erzeugen sowohl bessere Ergebnisse als auch breitere Akzeptanz. Initiativen, die diese Expertise übergehen, erzeugen Widerstand, der unter den gegebenen strukturellen Bedingungen vollständig rational ist. Warum institutionelle Strukturen diese gemeinsame Gestaltung so schwierig machen — selbst dort, wo Lehrende grundsätzlich zur Transformation bereit wären —, ist die leitende Frage des folgenden Kapitels.