

This **Discussion Paper** is an open peer review version that we do not recommend to cite. Submissions that have passed the peer review process are published as full articles on www.jfml.org.

the editors

1 **ChatGPT and Me**
2 **Eine multimodale Diskursanalyse von Memes über KI-gestützte**
3 **Wissenspraktiken in der Hochschulbildung**

4 *Minyue Wu*

5 **1 Einleitung**

6 Seit Ende 2022 gewinnt generative künstliche Intelligenz
7 (Abkürzung: GenKI), insbesondere Modelle wie ChatGPT,
8 aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit, Zugänglichkeit und
9 vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten verstärkt an
10 Aufmerksamkeit (vgl. Ray 2023; Ding/Lawson/Shapira 2025).
11 Da GenKI-Anwendungen sich für verschiedene Aufgaben im
12 Hochschulkontext wie Textgenerieren, Übersetzen und
13 Datenanalyse eignen (vgl. Ray 2023: 121), gewinnen sie
14 zunehmend an Aufmerksamkeit im akademischen Diskurs.
15 Insbesondere in den Bildungs- und
16 Kommunikationswissenschaften stehen das Potenzial sowie
17 die Auswirkungen generativer KI im Vordergrund der
18 Forschung (vgl. Chan/Colloton 2024; Li et al. 2024; Kim et al.
19 2025).

20 Parallel zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung findet
21 eine intensive Aushandlung der Einsatz von ChatGPT im
22 Studienalltag im öffentlichen Online-Diskurs statt,
23 insbesondere auf sozialen Medien. Dieser Diskurs ist nach
24 Siever (vgl. 2015) durch den Einsatz multimodaler Ressourcen
25 geprägt. Internet-Memes stellen dabei ein etabliertes
26 multimodales Kommunikationsformat dar, das über die
27 Kombination von Text und Bild kollektive Deutungsmuster
28 verdichtet und verbreitet (vgl. Shifman 2014: 7–8;
29 Bülow/Merten/Johann 2018).

Minyue Wu: ChatGPT and Me

30 Im vorliegenden Beitrag lassen sich Internet-Memes als
31 kognitive Artefakte auffassen, die bestehende
32 Wissensstrukturen in Form von Frames aktivieren und
33 zugleich rekonfigurieren (vgl. Ziem 2008). Frames werden
34 hierbei als konventionalisierte, erfahrungsbasierte
35 Wissensschemata verstanden, die im mentalen Lexikon der
36 Rezipient_innen verankert sind und die Interpretation
37 sozialer Ereignisse strukturieren (vgl. Fillmore 1982; Ziem
38 2008). Auf semantischer Ebene können Internet-Memes
39 durch das Zusammenspiel von Text und Bild spezifische
40 Frames im mentalen Lexikon der Rezipienten aktivieren und
41 zugleich evaluative Haltungen gegenüber einem
42 Diskursgegenstand anzeigen. Auf pragmatischer Ebene
43 manifestieren sie sich somit als Akte des Stancetakings zu
44 sozialen und institutionellen Praktiken (vgl. Molina 2020:
45 385).

46 Memes zirkulieren als wiederholbare
47 Kommunikationspraktiken im digitalen Raum und werden
48 durch ihre kontinuierliche Reproduktion, Variation und
49 Imitation zu Trägern kollektiver Framestrukturen (vgl. Galip
50 2024: 1). Diese Prozesse tragen zur Entwicklung digitaler
51 Partizipationskulturen bei, innerhalb derer geteiltes
52 Erfahrungswissen sichtbar und verhandelbar wird (vgl.
53 Shifman 2013: 367; Wiggins/Bowers 2015; Molina 2020: 388).

54 Da Frames grundsätzlich perspektivisch und sozial situiert
55 sind, unterscheidet die vorliegende Studie analytisch
56 zwischen zwei zentralen Akteursgruppen im
57 Hochschulkontext: Studierenden und Lehrenden. Diese
58 Trennung wird von Beginn an vorgenommen, um
59 unterschiedliche Positionierungen, Erwartungen und
60 Wissenspraktiken systematisch erfassen zu können.

61 Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende
62 Beitrag Internet-Memes, die sich thematisch auf den Einsatz
63 von ChatGPT im Kontext der Hochschulbildung beziehen.
64 Ziel der Studie ist es, herauszuarbeiten, wie KI-gestützte
65 Wissenspraktiken im Meme-Diskursstrang gerahmt und
66 bewertet werden. Leitende Fragestellungen sind: Welche
67 Wissenspraktiken werden in Memes thematisiert? Wie
68 werden „ChatGPT“, das sprechende bzw. beteiligte Subjekt
69 (z.B. „me“ oder eine bestimmte Gruppe wie „student“) und
70 die Relation, in der sie zueinanderstehen, konstruiert?

Minyue Wu: ChatGPT and Me

71 Welche Einstellungen der unterschiedlichen Akteursgruppen
72 werden sichtbar?

73 Methodisch basiert die Analyse auf einer multimodalen
74 Diskursanalyse, die darauf abzielt, die pragmatisch und
75 kontextuell hervorgebrachten Frames der beiden
76 Akteursgruppen herauszuarbeiten. Ein besonderer Fokus
77 liegt auf der Frage, wie der Einsatz von GenKI im
78 universitären Alltag die Wissenskultur beeinflusst und welche
79 Einstellungen im geteilten Online-Diskurs sichtbar werden.

80 Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird der
81 Forschungsstand zu Internet-Memes als diskursive Praktiken
82 sowie zu ChatGPT im Kontext der Hochschulbildung
83 dargestellt. Anschließend werden Datengrundlage,
84 theoretischer Rahmen und methodisches Vorgehen erläutert.
85 Darauf folgt die Analyse der Akteursgruppen-spezifischen
86 Frames bzw. Frameelemente und Einstellungen zur KI-
87 gestützten wissenschaftlichen Praxis. Abschließend werden
88 die Ergebnisse im Hinblick auf die Diskurspositionen der
89 Akteursgruppen und die eingesetzten Strategien der
90 multimodalen Deutungskonstruktion diskutiert. Darauf
91 aufbauend werden Implikationen für die Entwicklung einer
92 nachhaltigen universitären Wissenskultur abgeleitet, wobei
93 ein reflektierter Umgang mit generativer KI besonders
94 hervorgehoben wird.

95 **2 Forschungsstand**

96 Internet-Memes werden in der bisherigen Forschung
97 überwiegend als diskursive Kommunikationspraktiken
98 konzeptualisiert und vor allem aus pragmatischer Perspektive
99 untersucht (vgl. Dancygier/Vandelanotte 2017: 594;
100 Bülow/Merten/Johann 2018: 2; Grundlingh 2018; Osterroth
101 2020). Papapicco und Mininni (vgl. 2020) analysieren
102 Internet-Memes im Kontext studentischer Lebenswelten und
103 zeigen, dass Humor häufig durch Imitation etablierter
104 visueller und sprachlicher Muster erzeugt wird. Die Autoren
105 arbeiten heraus, dass Memes dabei unterschiedliche
106 emotionale Zustände wie Angst, Freude oder Frustration
107 artikulieren. Diese emotionalen Ausdrucksformen lassen sich
108 als affektive Dimension von Einstellungen verstehen.

Minyue Wu: ChatGPT and Me

109 Abschnitt 2.1 systematisiert bestehende Arbeiten zu Internet-
110 Memes als Teil digitaler Partizipationskulturen und zeigt auf,
111 wie Memes als wiedererkennbare Kommunikationspraktiken
112 auf spezifische soziale Rollen und Identitäten verweisen.
113 Abschnitt 2.2 widmet sich der bisherigen Forschung zur
114 Integration generativer künstlicher Intelligenz in
115 hochschulischen Wissenspraktiken und arbeitet zentrale
116 Auswirkungen auf Lehre, Lernen und wissenschaftliche
117 Praxis heraus.

118 2.1 Kommunikationsfunktionen der Internet-Memes im Diskurs

119 Internet-Memes können als diskursive Praktiken verstanden
120 werden, die durch die Aktualisierung und Stabilisierung
121 wiederkehrender Deutungsmuster bestehende Diskurse
122 verstärken, ihnen entgegenwirken oder sie umlenken (vgl.
123 Ferré 2014: 58; Wiggins 2019: 117; Klug 2020: 44; Egbert
124 2022: 58). Diese Deutungsmuster werden in der Forschung
125 häufig mithilfe des Frame-Begriffs beschrieben, der als
126 analytischer Zugang zu den zugrunde liegenden
127 Bedeutungsstrukturen von Online-Diskursen fungiert (vgl.
128 Fraas/Meier 2011: 241).

129 Charakteristisch für Meme-Kommunikation sind Prozesse
130 der Wiederholung, Variation und rekursiven Produktion, die
131 im digitalen Raum zu einer dezentralen und kollektiven
132 Autor_innenschaft führen (vgl. Diedrichsen 2023: 157).

133 In diesem Zusammenhang verweisen etablierte Meme-
134 Frames häufig auf spezifische Gruppenmerkmale, soziale
135 Rollen und Zugehörigkeiten (vgl. Wiggins 2019; Diedrichsen
136 2023: 156; Ntouvlis/Geenen 2023). Ask und Abidin (vgl. 2018)
137 zeigen beispielsweise, dass die Memifizierung studentischer
138 Themen durch selbstironische Darstellungen zur Ausbildung
139 kollektiver Identität beiträgt. Außerdem weist die Studie von
140 Gal, Shifman und Kampf (vgl. 2016) anhand von 200
141 einschlägigen Meme-Videos über „It Gets Better“-Kampagne
142 darauf hin, dass die Konstruktion der kollektiven Identität
143 mittels Memes durch eine hohe inhaltliche Wiederholung
144 erfolgt, die dominante Community-Normen widerspiegelt
145 (vgl. Gal/Shifman/Kampf 2016: 1710).

146 Einen bildungsspezifischen Zugang verfolgt die kritische
147 Diskursanalyse von Osisanwo und Falade (vgl. 2023), die 120

Minyue Wu: ChatGPT and Me

148 bildungsbezogene Instagram-Memes im nigerianischen
149 Kontext untersuchen.

150 Die Studie zeigt, dass die Kategorie der Studierenden im
151 Meme-Korpus zwar dominiert, jedoch je nach
152 Studierverhalten und situativer Rahmung weiter
153 ausdifferenziert wird. Dabei werden zusätzliche Aspekte wie
154 berufliche, religiöse oder kollektive Identitäten einbezogen,
155 wodurch heterogene Positionierungen innerhalb einer
156 Akteursgruppe sichtbar werden (vgl. Osisanwo/Falade 2023:
157 69).

158 Über die Aushandlung von Gruppenzugehörigkeiten hinaus
159 greifen Memes auch gesellschaftlich relevante Themen auf
160 und bilden einen Bestandteil eines Diskursstrangs. Memes
161 gelten in diesem Zusammenhang als eine niederschwellige,
162 technisch vermittelte Kommunikationsform, die öffentliche
163 Aufmerksamkeit auf bedeutsame Ereignisse lenken und
164 diskursive Beteiligung ermöglichen kann (vgl. Shifman 2014:
165 119–123; Diedrichsen 2023: 156). Entsprechend werden
166 Memes als Praktiken digitaler Partizipation beschrieben,
167 insbesondere im Kontext politischer Debatten oder sozialer
168 Bewegungen (vgl. Wiggins/Bowers 2015: 6; Kulkarni 2017: 13;
169 Galip 2024: 2; Rogers/Giorgi 2024: 73–74). Thematisch
170 umfassen Memes verschiedene gesellschaftlichen Themen
171 (vgl. Kulkarni 2017; Harbo 2022), reichen von Klimawandel
172 (vgl. Ross/Rivers 2019) bis hin zu feministischen Bewegungen
173 (vgl. Drakett et al. 2018).

174 Die Diskussion um GenKI, insbesondere ChatGPT, hat sich
175 zu einer gesellschaftlich hochrelevanten und kontroversen
176 Thematik entwickelt, die auch die universitäre Wissenskultur
177 unmittelbar betrifft. Da Memes als diskursive Praktiken
178 sowohl Frames als auch evaluative Positionierungen
179 gegenüber institutionellen Akteuren und Wissenspraktiken
180 sichtbar machen (vgl. Osisanwo/Falade 2023), eignen sie sich
181 als empirisches Material zur Analyse der neuen, KI-
182 gestützten Wissenspraktiken im Hochschulkontext. Abschnitt
183 2.2 widmet sich daher dem Forschungsstand zur Integration
184 von GenKI in hochschulische Wissenspraktiken und ihren
185 Auswirkungen auf die Hochschulbildung.

Minyue Wu: ChatGPT and Me

186 2.2 Integration von ChatGPT in Wissenspraktiken der
187 Hochschulbildung

188 Knorr-Cetina definiert Wissenskulturen als Konstellationen,
189 die „in einem Wissensgebiet bestimmen, wie wir wissen, was
190 wir wissen“ (2011: 11). Aus handlungstheoretischer
191 Perspektive werden Wissenspraktiken als jene Tätigkeiten
192 verstanden, die mit der Produktion, Vermittlung und
193 Legitimation von Wissen verbunden sind (vgl. Knorr-Cetina
194 2011: 20–21). In der Hochschulbildung zählen dazu
195 insbesondere Textproduktion und Texterschließung und
196 Wissensarchivierung als disziplinübergreifende Praktiken;
197 beispielsweise gilt der Ort der Bibliothek, die Wissen
198 aufbewahrt und archiviert, als Wissensquelle und ist
199 fundamental für Wissenspraktiken und Wissenskulturen (vgl.
200 Arnold 2004: 20–21; Füssel 2021).

201 Diese etablierten Wissenspraktiken erfahren im Zuge der
202 fortschreitenden Digitalisierung eine tiefgreifende
203 Transformation. Wissenspraktiken werden dabei zunehmend
204 technisch unterstützt und teilweise automatisiert, wobei von
205 den beteiligten Akteur_innen ein hohes Maß an digitaler
206 Kompetenz und reflexivem Handlungsvermögen gefordert
207 wird. In diesem Zusammenhang betonen Francis, Jones und
208 Smith (vgl. 2024) die Bedeutung der Entwicklung von KI-
209 Literacy,¹ die institutionell gefördert werden sollte, sowie die
210 Notwendigkeit, menschliche Expertise und technische
211 Kapazitäten in ein ausgewogenes Verhältnis zu setzen.

212 Ein systematisches Literaturreview von Baig und
213 Yadegaridehkordi (vgl. 2024) zeigt, dass ChatGPT im
214 Hochschulkontext bereits breit durch verschiedene
215 institutionelle Akteursgruppen eingesetzt wird, darunter
216 Studierende, Lehrende sowie wissenschaftsunterstützendes
217 Personal. Ihre Analyse legt nahe, dass Studierende ChatGPT
218 hauptsächlich für die folgenden Zwecke verwenden:
219 Sprachlernen, Lernunterstützung, Programmieraufgaben,
220 Schreibprozess und Übersetzen; währenddessen verwenden
221 Lehrende das Tool insbesondere für Aufgabenerstellung und

1 KI-Literacy besteht Long und Magerko (vgl. 2020: 2) zufolge aus verschiedenen Kompetenzen, mit denen Individuen in der Lage sind, 1) KI-Technologien kritisch zu evaluieren, 2) effektiv mit ihnen zu kommunizieren und zu kollaborieren 3) und KI als Tool in verschiedenen Zusammenhängen zielgerichtet einzusetzen.

Minyue Wu: ChatGPT and Me

222 Bewertung, Studierendenbetreuung und
223 Lehrveranstaltungsvorbereitung (vgl. Baig/Yadegaridehkordi
224 2024: 17).
225 Der Einsatz von GenKI kann dabei zu einer
226 Rollenverschiebung von Studierenden und Lehrenden führen
227 und etablierte Lehr-Lern-Verhältnisse infrage stellen (vgl.
228 Lee/Moore 2024). Ein zentrales Beispiel betrifft Feedback,
229 das als ein wesentlicher Mechanismus beim Lernprozess gilt
230 (vgl. Resch 2019) und zunehmend automatisiert durch KI-
231 Systeme generiert werden kann. Lee und Moore (vgl. 2024:
232 90–91) verweisen darauf, dass GenKI beim Feedbackgeben
233 nicht nur Lernerautonomie und Motivation fördert, sondern
234 auch kognitive und emotionale Unterstützung bieten kann.
235 Positive Effekte der KI-Unterstützung im Studium werden
236 auch in weiteren empirischen Studien (u.a. Urban et al. 2024)
237 und Literaturreviews (vgl. Francis/Jones/Smith 2024; Noroozi
238 et al. 2024; Rawas 2024) demonstriert, zu denen eine erhöhte
239 Studienleistung, Studienmotivation und akademische
240 Integration u.a. zählen.
241 Gleichzeitig werden jedoch auch problematische
242 Konsequenzen diskutiert. Dabei werden ethische Bedenken
243 wie Datenschutz, algorithmischer Bias und Verschärfung der
244 Bildungsungleichheit in Betracht gezogen (vgl.
245 Francis/Jones/Smith 2024; Rejeb et al. 2024). Noroozi et al.
246 (vgl. 2024) heben zwei kritische Aspekte hervor, die
247 technischen Einschränkungen, u.a. mangelnde Reliabilität
248 und Genauigkeit der KI-generierten Texte, einerseits;
249 Kompetenzverlust und negative Auswirkung auf kritisches
250 Denken andererseits. Im Hinblick auf Studierverhalten
251 stehen Fragen der akademischen Integrität, etwa Plagiat und
252 Täuschungsversuche, im Vordergrund (vgl. Rejeb et al. 2024).
253 Diese im wissenschaftlichen Diskurs verhandelten
254 Chancen und Risiken spiegeln sich auch in sozialen Medien
255 wider. Li et al. (vgl. 2024) belegen anhand einer
256 Diskursanalyse von Twitter (heute X), dass Nutzer_innen
257 neben ethischen Fragen und Lernwirkungen insbesondere
258 Herausforderungen für Lehrende und Veränderungen von
259 Lernergebnissen diskutieren. Da Internet-Memes, wie in
260 Abschnitt 2.1 dargelegt, eine kollektive, niederschwellige
261 Aushandlung von kontroversen Themen ermöglichen, bilden
262 diese Befunde den thematischen Referenzrahmen für die

Minyue Wu: ChatGPT and Me

263 Analyse Meme-basierter Wissenspraktiken im vorliegenden
264 Beitrag.

265 **3 Forschungsdesign**

266 3.1 Kognitionslinguistischer Zugang zur multimodalen Analyse

267 Methodisch orientiert sich die vorliegende Studie an der
268 multimodalen Diskursanalyse, da die Bedeutungskonstitution
269 in Memes erst durch das synergetische Zusammenspiel –
270 insbesondere Bild und Text – verschiedener
271 Zeichenmodalitäten erfolgt (vgl. Meier 2011: 513, 518–519;
272 Dancygier/Vandelanotte 2017; Bülow/Merten/Johann 2018).
273 Die Analyse dieser Bedeutungskonstruktion wird über den
274 kognitionslinguistischen Zugang (vgl. Forceville 2009a;
275 Ledin/Machin 2018: 62) operationalisiert. Zentrale
276 Argumente dafür ist, dass multimodale Bedeutungen
277 einerseits durch die integrative Verarbeitung einzelner
278 Modalitäten entstehen und andererseits das Vorwissen sowie
279 die kognitiven Verarbeitungsprozesse der Rezipient_innen
280 eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Osterroth 2015: 33;
281 Grundlingh 2018: 150; Bülow/Merten 2023: 136).

282 Diese multimodale Bedeutungskonstruktion basiert auf
283 dem kognitiven Mechanismus – Conceptual Blending (vgl.
284 Fauconnier/Turner 2002): Hierbei werden Informationen aus
285 mindestens zwei mentalen Räumen (Input Spaces) lokal und
286 ad hoc in einem neuen Bedeutungsraum (Blend) integriert,
287 die eine modalitätsübergreifende Sinnstiftung ermöglicht.
288 Die Analyse von Memes ist dieses Modell besonders geeignet,
289 da sie häufig disparate Bild- und Textquellen kombinieren
290 und auf implizites Weltwissen zurückgreifen.

291 In diesem Prozess fungieren Memes als Stimuli zur
292 Aktivierung bestimmter Frames, die die kognitiven
293 Interpretationsstrukturen zur Steuerung von Wahrnehmung,
294 Kategorisierung und Bewertung abrufen (vgl. Guenther et al.
295 2020; Ross/Rivers 2019). Frames sind einerseits im kognitiven
296 System verankert und steuern Kategorisierungsprozesse,
297 andererseits sind sie sozial und kulturell geprägt, da sie auf
298 kollektiv geteiltem Erfahrungswissen beruhen (vgl. Fraas
299 2013: 262–263; 268). Auf diese Weise verbinden Memes

Minyue Wu: ChatGPT and Me

300 individuelle Rezeptionsprozesse mit sozial situierten
301 Wissensordnungen.

302 Zur systematischen Analyse der multimodalen
303 Interpretationsstrukturen greift die vorliegende Studie auf das
304 von Benammar (vgl. 2023) belegte Instrumentarium
305 multimodaler Figurationen zurück. Dazu zählen multimodale
306 Metaphern, multimodale Metonymien sowie multimodale
307 Vergleiche (eng.: similes), die in engem Zusammenhang mit
308 dem Blending-Konzept (vgl. Fauconnier/Turner 2002)
309 stehen.

310 Multimodale Metonymie basiert auf dem Prinzip, dass ein
311 Teil oder ein symbolisch aufgeladenes Element für ein
312 größeres Ganzes steht (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 35;
313 Dancygier/Vandelanotte 2017; Benammar 2023: 130). In
314 Memes kann etwa ein einzelnes Objekt oder eine mimische
315 Handlung stellvertretend für komplexe Wissenspraktiken
316 oder evaluative Haltung der betroffenen Akteursgruppe
317 fungieren.

318 Metaphern werden kognitionslinguistisch als
319 Projektionsprozesse zwischen einer Herkunfts- und einem
320 Zieldomäne verstanden (vgl. Lakoff/Johnson 1980; Spieß
321 2016: 81). Obwohl die beiden Domänen semantisch oder
322 thematisch nicht nahestehen, werden sie in Verbindung
323 gebracht, um Ähnlichkeiten zu konstruieren (vgl. Spieß 2016:
324 81). Sprache spielt eine zentrale Rolle, um die wesentlichen
325 Projektionsprozesse zu erläutern (vgl. Spieß 2016: 76).
326 Speziell im Kontext von Internet-Memes manifestieren sich
327 Metaphern primär als multimodale Metaphern, die Domänen
328 werden nicht nur sprachlich, sondern auch visuell
329 repräsentiert (vgl. Forceville 2009b: 24; Benammar 2023:
330 130).

331 Der multimodale Vergleich weist demgegenüber eine
332 geringere semantische Verschmelzung zwischen den
333 beteiligten Domänen auf als die Metapher (vgl. Forceville
334 1996: 142), fungiert aber auch als Ausdrucksmittel der
335 übertragenen Bedeutung (vgl. Carston/Wearing 2011: 297).
336 Wie Lou (vgl. 2017: 115) zeigt, bleiben Bild- und
337 Textbedeutungen in Meme-Vergleichen häufig partiell
338 unabhängig, wodurch Bedeutungen offen, fragmentiert oder
339 mehrdeutig bleiben können. Frühere Studien belegen, dass
340 solche Vergleiche in Internet-Memes häufig durch explizite

Minyue Wu: ChatGPT and Me

341 sprachliche Marker wie „be like“ oder „when“
342 gekennzeichnet sind (vgl. Lou 2017; Benammar 2023).
343 Ergänzend werden kognitive Frames als übergeordnete
344 Interpretationsrahmen herangezogen, die kollektive
345 Wissensbestände strukturieren und diskursive
346 Positionierungen ermöglichen (vgl. Fraas/Meier 2011: 241–
347 242). Der Frame-Begriff dient dabei der systematischen
348 Erfassung von Kategorisierungen, Perspektivierungen und
349 evaluativen Positionierungen im Meme.

350 3.2 Datenerhebung und -Aufbereitung

351 Die initiale Recherche zur Datenerhebung erfolgte in
352 englischer und deutscher Sprache, um sowohl den
353 internationalen als auch den deutschsprachigen
354 Diskurskontext zu erfassen.

355 Zunächst wurden über die Suchmaschine *Google Image*
356 *Search* Internet-Memes in Form von Bildern und Kurzvideos
357 erhoben. Die Suchanfragen kombinierten das Schlüsselwort
358 „ChatGPT-Memes“ oder „‘academic Memes’ AND ChatGPT“
359 und Schlüsselwörter der Identitätskategorien („student“) oder
360 wissenschaftlichen Gegenstände (z.B. „essay“ oder
361 „research“) oder Aktivitäten (z.B. „study“). Dieser Schritt
362 zielte darauf ab, eine möglichst breite und multilinguale
363 Erstauswahl der verbreitetsten Memes zu gewährleisten. Die
364 Fundorte der Memes ließen sich dabei auf soziale Medien
365 (*Reddit*, *Facebook*, *X* und *Tiktok*), Blogartikels, oder
366 spezialisierte Datenbanken (z.B. *KnowYourMemes*)
367 zurückführen. Anschließend wurde die Suche direkt auf den
368 genannten sozialen Netzwerken vertieft, um das Korpus
369 gezielt zu erweitern.

370 Für die Aufnahme in das Untersuchungskorpus waren zwei
371 Kriterien ausschlaggebend: die Übereinstimmung der Meme-
372 Beschriftungen mit den Suchanfragen sowie die thematische
373 Relevanz des Begleittextes für den „Studienalltag mit
374 generativer Künstlicher Intelligenz“. Dubletten wurden nicht
375 in den Datensatz aufgenommen. Die Erhebung wurde bis zum
376 Erreichen der Datensättigung fortgeführt. Im Zeitraum vom
377 12.12.2024 bis zum 02.01.2025 wurden insgesamt 170 Memes
378 gesammelt, darunter 139 Image-Memes und 31 Video-

Minyue Wu: ChatGPT and Me

379 Memes.² Nach einer gründlichen Sichtung wurden 55 Memes
380 ausgeschlossen, da sie eine geringe Relevanz für die
381 Forschungsfragen aufwiesen oder die untersuchten
382 Akteursgruppen nicht einbezogen. Das finale Korpus umfasst
383 somit 115 Memes, bestehend aus 87 Image-Memes und 28
384 Video-Memes.

385 Nach der Korpusbildung erfolgte die Datenaufbereitung:
386 Die Dateien wurden fortlaufend nummeriert und in einem
387 Ordner abgelegt. Parallel dazu wurden Metadaten wie das
388 Format (z.B. Video-Meme) und der Typus (z.B. zweiteiliges
389 Meme) annotiert.

390 3.3 Vorgehen der Datenanalyse

391 Die Analyse geht in drei aufeinander aufbauenden Schritten
392 vor. Im Schritt 1 wird eine deskriptive Kodierung
393 vorgenommen, bei der thematische Frame-Elemente zu
394 wissenschaftlichen Praktiken (z.B. Schreiben von
395 Hausarbeiten, Lesen) sowie die beteiligten Akteursrollen
396 (Studierende, Lehrende, ChatGPT) auf Grundlage der Meme-
397 Beschriftungen und visuellen Hinweise annotiert werden.
398 Der Schritt 2 widmet sich der interpretativen Analyse
399 multimodaler Figurationen (Metapher, Metonymie,
400 Vergleich) unter Rückgriff auf das Instrumentarium des
401 Conceptual Blendings. Hierbei wird analysiert, wie disparate
402 Bild- und Text-Inputs zu einem neuen Blend integriert
403 werden. Da die Interpretation häufig spezifisches kulturelles
404 Vorwissen erfordert (vgl. Osterroth 2020: 122; Diedrichsen
405 2023: 157–158), wurde zur Absicherung der Plausibilität die
406 Datenbank KnowYourMeme herangezogen.

407 Abschließend werden die kodierten Elemente zu
408 übergeordneten Frames abstrahiert, die als wiederkehrende
409 Deutungsmuster im Meme fungieren. Internet-Memes weisen
410 aufgrund ihrer vielfältigen Formen und Vorlagen eine
411 unterschiedliche inhaltliche Komplexität auf (vgl. Diedrichsen
412 2023: 157). Sie transportieren Bedeutungen nicht
413 ausschließlich auf kognitiver Ebene, sondern verbinden
414 häufig evaluative Stellungnahmen emotionale Äußerungen
415 sowie implizite oder explizite Handlungsaufforderungen.

2 An dieser Stelle ist es darauf hinzuweisen, dass aufgrund der anonymen Verbreitung über das Internet weder die Urheberschaft noch das Datum der Erstveröffentlichung der Memes eindeutig nachvollzogen werden konnte.

Minyue Wu: ChatGPT and Me

416 Um diese unterschiedlichen Bedeutungsaspekte
417 systematisch und differenziert erfassen zu können, wird das
418 Multikomponentenmodell der Einstellung nach Haddock und
419 Maio (vgl. 2023) herangezogen. Das Modell erlaubt es,
420 Memes nicht nur als Träger propositionaler Inhalte, sondern
421 als komplexe kommunikative Einheiten zu analysieren, in
422 denen kognitive, affektive und verhaltensbezogene
423 Komponenten der Bewertung zusammenwirken.

424 Laut Haddock und Maio (vgl. 2023: 195) wird Einstellung
425 als gesamte Bewertung eines Objekts verstanden, die sich aus
426 kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen
427 Komponenten zusammensetzen. Der kognitive Aspekt
428 umfasst Überzeugungen und Annahmen, der affektive Aspekt
429 emotionale Reaktionen, und die Verhaltenskomponente
430 bezieht sich auf tatsächliche oder antizipierte Handlungen
431 (vgl. Haddock/Maio 2023: 196–198). Da Internet-Memes
432 häufig mehrere dieser Komponenten zugleich adressieren,
433 können einzelne Memes mehrere Einstellungsdimensionen
434 gleichzeitig realisieren.

435 **4 Ergebnis**

436 Die Analyse verdeutlicht, dass Internet-Memes kognitive,
437 affektive und verhaltensbezogene Einstellungsdimensionen
438 gegenüber ChatGPT im Hochschulkontext artikulieren und
439 dabei spezifische Frames aus der Perspektive der
440 Akteursgruppen aktivieren.

441 Die kognitive Dimension umfasst Deutungen des KI-
442 Einsatzes als Unterstützung oder Täuschung im Studium, die
443 Infragestellung technischer Plausibilität sowie Befürchtungen
444 des Kompetenzverlusts und veränderten Lehr-Lern-
445 Verhältnisses. Die verhaltensbezogene Dimension fokussiert
446 konkrete Nutzungspraktiken von ChatGPT in
447 unterschiedlichen Aufgabenfeldern (z.B. Schreiben,
448 Programmieren, Lernen) sowie normative Forderungen nach
449 der Entwicklung von KI-Literacy. Die affektive Dimension
450 spiegelt emotionale Stances im Studien- und Lehrbetrieb
451 wider, die von Begeisterung und Dankbarkeit bis hin zu
452 Skepsis und Ablehnung reichen. Ein Überblick über die
453 identifizierten Einstellungsdimensionen ist in Abbildung 1
454 dargestellt.

Minyue Wu: ChatGPT and Me



455

456 **Abbildung 1:** Überblick über die Einstellungsdimensionen und Frames
457 (eigene Darstellung)

458 Die Ergebnisdarstellung erfolgt anhand der systematischen
459 Gegenüberstellung der zwei zentralen Akteursgruppen:
460 Studierende (einschließlich Doktorand_innen) und Lehrende
461 (einschließlich Professor_innen und Gutachter_innen).
462 Während dieser Diskursstrang insgesamt von der
463 studentischen Perspektive dominiert wird, zeigen sich
464 deutliche Unterschiede in der Aktivierung von Frame-
465 Elementen. Studierende thematisieren vor allem Praktiken
466 der Wissensproduktion, Wissensrezeption und Wissenssuche,
467 während Lehrende den Fokus stärker auf Begutachtung,
468 Legitimation von Wissensquellen und Wissensvermittlung
469 legen.

470 Studierende aktivieren häufig Frames der Erleichterung
471 und artikulieren selbstironische Stances in Bezug auf die
472 eigene (In-)Kompetenz. Lehrende hingegen nehmen
473 überwiegend kritisch-ablehnende Positionierungen ein oder
474 betonen die Notwendigkeit der Entwicklung von KI-Literacy.
475 In Memes, in denen beide Akteursgruppen gemeinsam
476 auftreten, steht insbesondere das transformierte
477 zwischenmenschliche Verhältnis im Lehr-Lern-Prozess im
478 Vordergrund.

479 Zudem sind im Diskurs die problematischen
480 Konsequenzen für das Hochschulsystem ein

Minyue Wu: ChatGPT and Me

481 wiederkehrender Frame, u.a. übermäßige Abhängigkeit oder
482 Gefährdung akademischer Integrität.

483 4.1 Rollenkonstellationen und -Beziehungen im Diskurs

484 Zur Veranschaulichung der Frame-Konstitution durch
485 Conceptual Blending und multimodale Figurationen wird der
486 Analyseprozess anhand ausgewählter Beispiele erläutert (Bsp.
487 1–4).



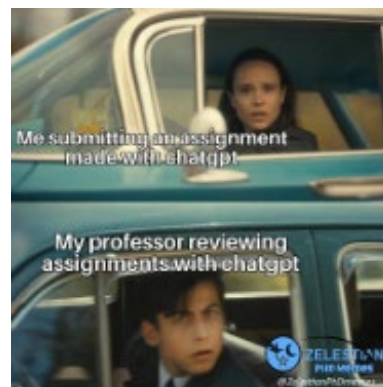
Beispiel 1: Einsatz von ChatGPT zur Oberflächenoptimierung akademischer Texte



Beispiel 2: Generationenkonflikt zwischen KI-gestützter und eigenständiger Programmierpraxis



Beispiel 3: ChatGPT als Bedrohung der Hochschulbildung



Beispiel 4: Reziproke Wahrnehmung von Studierenden und Lehrenden bei den KI-gestützten Lehr-Lern-Praktiken

488 Die Identifikation von Akteursrollen erfolgt über eine
489 Kombination aus expliziter Nomination und metonymischer
490 Indizierung. In den Beispielen 1, 3 und 4 wird der
491 institutionelle Rahmen durch Nominationen „Professor“ oder
492 „College Education“ etabliert. Die studentische Identität wird
493 häufig metonymisch konstruiert, insbesondere über Besitzer-

Minyue Wu: ChatGPT and Me

494 Objekt-Relationen. So verweist das Possessivpronomen in
495 „my well-worded essay“ (Bsp. 1) metonymisch auf das Subjekt
496 und dessen Verantwortlichkeit. Diese Rollenkonstitution wird
497 zusätzlich durch die Profilierung rollenspezifischer Praktiken
498 (z.B. „write my own code“ in Bsp. 2, „submitting an
499 assignment“ in Bsp. 4) verstärkt. Hier fungieren die
500 dargestellten Handlungen als Index sozialer Identität
501 (Programmierer_in/Student_in) und aktivieren den Frame
502 akademischer Wissenspraktiken.

503 Die Einstellungskonstitution wird durch den multimodalen
504 Blending-Prozess, in dem visuelle und sprachliche Inputs zu
505 emergenten Bedeutungen integriert werden, realisiert. In
506 Beispiel 1 (Vorlage „Homer Simpson’s Back Fat“) werden
507 zwei Input-Spaces kombiniert: Der bildliche Input-Space
508 zeigt eine kosmetische Kaschierung körperlicher Defizite,
509 während der textuelle Input-Space den hochschulischen
510 Kontext eines eingereichten Essays spezifiziert. Im Blend
511 wird ChatGPT über eine multimodale Metapher als
512 „Klammer und Gummiband“ konzeptualisiert. Die
513 strukturelle Isomorphie zwischen körperlicher Korrektur und
514 formaler Textglättung rahmt KI als Instrument der
515 Oberflächenoptimierung und macht eine Diskrepanz
516 zwischen sichtbarer Performanz und tatsächlicher
517 Kompetenz sichtbar. Dadurch wird eine kritisch-skeptische
518 kognitive Einstellung gegenüber dem KI-Einsatz indiziert, da
519 durch die scheinbare Studienhilfe der tatsächliche
520 Lernfortschritt bzw. der innere Kompetenzzustand defizitär
521 bleibt.

522 Beispiel 2 („When I was your age“) basiert auf einem
523 multimodalen Vergleich, der durch das sprachliche Element
524 „When“ als Ankerpunkt fungiert wird und zwei Zeithorizonte
525 kontrastiert. Der visuelle Input-Space etabliert einen
526 generationellen Gegensatz, während der textuelle Input-
527 Space diesen auf die Domäne der Programmierung bezieht.
528 Der Vergleich rahmt den Wandel von Eigenleistung hin zur
529 Delegation an KI und impliziert eine affektiv ambivalente
530 Haltung, die zwischen Nostalgie und Kritik oszilliert.

531 In Beispiel 3 („Train Hitting School Bus“) wird eine
532 multimodale Metapher realisiert, bei der das Bild einer
533 gewaltsamen Kollision mit dem Text über ChatGPT und
534 College Education verknüpft wird. Im Blend entsteht ein
535 Frame der disruptiven Technikfolgen, der Unvermeidbarkeit

Minyue Wu: ChatGPT and Me

536 und Kontrollverlust betont und eine pessimistische
537 Bewertung der KI-Integration nahelegt.
538 Beispiel 4 („Vanya and Five Drive By“) thematisiert die
539 reziproke Wahrnehmung von Studierenden und Lehrenden.
540 Die mimischen Ausdrücke der Figuren fungieren als visuelle
541 Metonymien affektiver Zustände und werden im Blend auf
542 eine akademische Situation projiziert, in der beide Seiten
543 erkennen, dass jeweils dieselben technologischen Hilfsmittel
544 genutzt werden. Die Bedeutung bleibt bewusst ambivalent
545 und verweist auf Unsicherheit im transformierten Lehr-Lern-
546 Verhältnis. Wie im Beispiel 1 dient der textuelle Input-Space
547 als Spezifizierung der Akteursgruppe und den Frame des
548 akademischen Wissenspraktiken.
549 Wie die Beispiele zeigen, werden Wissenspraktiken in
550 Memes häufig durch explizite sprachliche Marker
551 eingebettet, die entweder domänenspezifisch (z.B.
552 Programmieren) oder allgemein akademisch (z.B. Abgabe von
553 Essays) gerahmt sind. Personalpronomen wie „me“ oder „I“
554 markieren dabei den subjektiven Ausgangspunkt der
555 Positionierung.
556 Der Korpus verdeutlicht insgesamt kontrastive Stances
557 gegenüber ChatGPT zwischen Studierenden und Lehrenden.
558 Während Studierende KI überwiegend als Unterstützung und
559 Erleichterung wahrnehmen, artikulieren Lehrende häufiger
560 Skepsis oder Ablehnung, insbesondere in Bezug auf
561 epistemische Legitimität und Wissensquellen.
562 Dies zeigt sich exemplarisch in Beispiel 5, in dem der Talar
563 als visuelle Metonymie für den erfolgreichen
564 Studienabschluss fungiert und der Frame akademischer
565 Gratifikation aktiviert wird. Die explizite Danksagung an
566 ChatGPT hebt die wahrgenommene Unterstützung hervor.
567 Demgegenüber belegt Beispiel 6 die axiologische
568 Differenzierung der Lehrenden durch einen multimodalen
569 Vergleich zwischen ChatGPT und Google. Die affektive
570 Bewertung wird über mimische Metonymien realisiert, wobei
571 ChatGPT negativ und Google als etablierte Wissensquelle
572 positiv gerahmt wird.

Minyue Wu: ChatGPT and Me



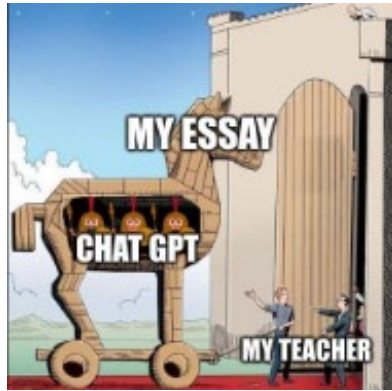
Beispiel 5: Danksagung an die KI zum erfolgreichen Studienabschluss
Beispiel 6: Differenzierte Bewertung von ChatGPT und Google durch Lehrende

573 4.2 Der Frame der Studierenden: Zufriedenheit mit der
574 Unterstützung von ChatGPT und Selbstironie in ihren
575 Wissenspraktiken

576 Die Memes aus studentischer Perspektive rahmen ChatGPT
577 primär im Kontext zentraler akademischer Wissenspraktiken,
578 insbesondere des Lesens und Schreibens. Diese Praktiken
579 fungieren als konstitutive Frame-Elemente, über die
580 Erfahrungen, Bewertungen und Selbstpositionierungen der
581 Studierenden sichtbar gemacht werden.

582 Im Schreiben-Frame steht vor allem die KI-gestützte
583 Textproduktion im Zusammenhang mit schriftlichen
584 Prüfungsleistungen im Fokus. Dabei wird die Frage der
585 akademischen Integrität – insbesondere hinsichtlich
586 Autorschaft und Originalität – häufig implizit verhandelt. Die
587 Beispiele 7 und 8 thematisieren die Nutzung von ChatGPT
588 zur Erstellung schriftlicher Arbeiten, artikulieren jedoch
589 unterschiedliche Stances.

Minyue Wu: ChatGPT and Me



Beispiel 7: ChatGPT als strategische Täuschung bei der Textproduktion im Studium
Beispiel 8: ChatGPT als Hilfeinstanz beim Schreiben zeitlich begrenzter Studienleistungen

590 In Beispiel 7 wird das Motiv des „Trojanischen Pferdes“ als
591 multimodale Metapher genutzt, um den Einsatz von ChatGPT
592 als strategische Täuschung im akademischen Kontext zu
593 rahmen. Der bildliche Input-Space aktiviert den Frame eines
594 scheinbaren Geschenks, das eine verborgene Bedrohung
595 enthält, während der textuelle Input-Space die
596 Studienleistung „my essay“ mit der verborgenen Präsenz von
597 „ChatGPT“ verknüpft. Im Blend entsteht ein Frame der
598 Integritätsverletzung, der den kognitiven Aspekt der
599 Einstellung sichtbar macht: KI erscheint nicht als neutrales
600 Hilfsmittel, sondern als subversiver Akt, der institutionelle
601 Prüfungsstrukturen unterläuft. Zugleich weist das Meme eine
602 selbstironische affektive Komponente auf, da sich das
603 studentische Subjekt bewusst als Akteur einer riskanten
604 Täuschung inszeniert.

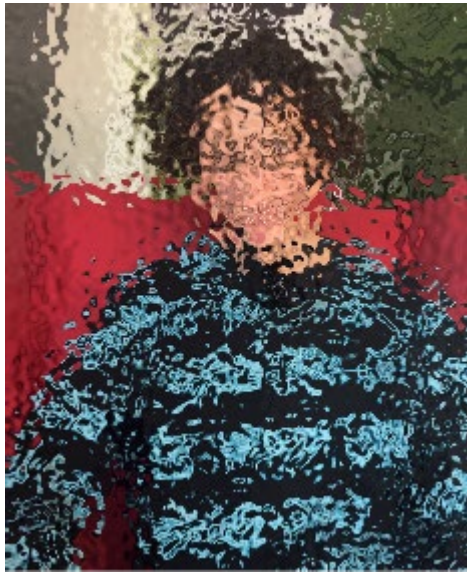
605 Demgegenüber rahmt Beispiel 8 ChatGPT affektiv positiv.
606 Die KI wird metaphorisch als rettende Instanz
607 konzeptualisiert, was durch visuelle Mittel wie erhöhte
608 Positionierung, Lichtführung und Perspektivierung
609 unterstützt wird. Das studentische Subjekt erscheint im
610 dunklen Hintergrund, wodurch ein Abhängigkeitsverhältnis
611 visualisiert wird, das jedoch nicht kritisch, sondern dankbar
612 konnotiert ist. Der affektive Aspekt der Einstellung dominiert
613 hier klar gegenüber kognitiven oder normativen
614 Bewertungen.

615 Im Vergleich zum Schreiben zeigen Memes zu KI-
616 gestützten Lesepraktiken überwiegend das
617 Unterstützungsszenario. ChatGPT wird als Werkzeug zur

Minyue Wu: ChatGPT and Me

618 Vereinfachung, Zusammenfassung, Umformulierung oder
619 Übersetzung von Texten gerahmt. Diese Praktiken werden
620 insbesondere in Beispiel 9 veranschaulicht, einem Video-
621 Meme mit einer Länge von 25 Sekunden.
622 In diesem Meme tritt ausschließlich ein_e Student_in als
623 handelndes Subjekt auf, während ChatGPT lediglich durch
624 eine synthetische Stimme repräsentiert wird. Die Abfolge von
625 Aufforderungen („kürzer“, „noch kürzer“, „übersetzen“,
626 „professioneller“) inszeniert ChatGPT als flexibel steuerbares
627 Instrument zur Textbearbeitung. Die abschließende
628 Äußerung „copy, paste“ deutet darauf hin, dass die
629 generierten Inhalte ohne weitere Reflexion übernommen
630 werden. Dadurch wird implizit ein Frame des
631 Kompetenzverlusts aktiviert, der im Forschungsstand (siehe
632 Abschn. 2.2) als Risiko unreflektierter KI-Nutzung diskutiert
633 wird. Die affektive Haltung bleibt dabei ambivalent: zwischen
634 pragmatischer Zufriedenheit und latenter Selbstkritik.

Minyue Wu: ChatGPT and Me



(der Hauptcharakter)

Beispiel 9: Implizites Risiko unreflektierter ChatGPT-Nutzung im Studium

Nutzer_in: „Hey, fasst diesen Artikel zusammen.“

ChatGPT: „Dieser Artikel stellt die Unterschiede zwischen...“

Nutzer_in: „Kürzer!“

ChatGPT: „Dieser Artikel zeigt...“

Nutzer_in: „Noch kürzer!“

ChatGPT: „Es zeigt die Unterschiede zwischen einem...“

Nutzer_in: „Übersetz mal auf Englisch.“

ChatGPT: „It shows the difference between the diverse...“

Nutzer_in: „Professioneller klingt.“

ChatGPT: „The differentiation is a million...“

Nutzer_in: „Anderer Satzanfang.“

ChatGPT: „The pros and cons of the discussion revolved around...“

Nutzer_in: „Hast du die Links zu den Quellen?“

ChatGPT: „Yes, here are the links for the following...“

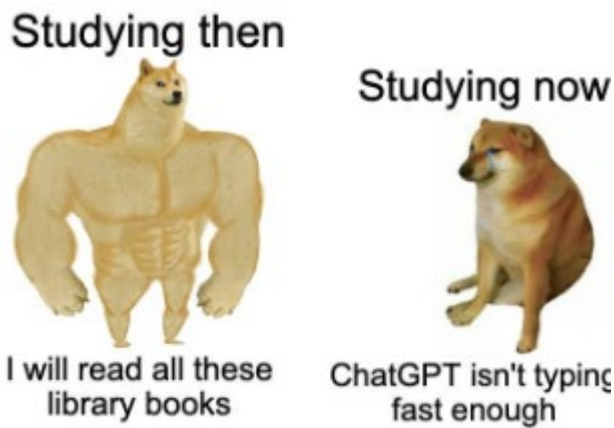
Nutzer_in: „So, dann mache ich mal. Copy, paste.“

635 Ein weiteres zentrales Muster im Studierenden-Frame ist die
636 Selbstironie, die häufig durch den Vergleich zwischen
637 früheren und gegenwärtigen Leistungsfähigkeiten realisiert
638 wird. Beispiel 10 („Buff Doge vs. Cheems“) veranschaulicht
639 diese affektive Einstellungskomponente durch eine
640 multimodale Metapher.

641 Der visuelle Input-Space kontrastiert zwei Hunde-Figuren
642 mit deutlich unterschiedlicher Körperlichkeit. Im textuellen

Minyue Wu: ChatGPT and Me

643 Input-Space werden diese Figuren auf vergangene und
644 gegenwärtige Lesepraktiken projiziert. Im Blend repräsentiert
645 die muskulöse „Buff Doge“-Figur die leistungsstarke,
646 selbstständige Lernpraxis der Vergangenheit, während die
647 schwächere „Cheems“-Figur für gegenwärtige Studierende
648 steht, die sich über das Arbeitstempo von ChatGPT beklagen.
649 Die Kombination aus visueller Metonymie und sprachlicher
650 Zuschreibung macht eine selbstkritische Haltung sichtbar, in
651 der Abhängigkeit von KI zugleich ironisiert und normalisiert
652 wird.



653

654 **Beispiel 10:** Selbstironie der Studierenden über Kompetenzverlust beim
655 Lesen durch ChatGPT

656 Schließlich rahmen Memes auch die Bevorzugung von
657 ChatGPT gegenüber anderen Wissensquellen. Beispiel 11
658 verdeutlicht diese Hierarchisierung durch eine multimodale
659 Metapher: Studierende halten die Figur „ChatGPT“ aktiv
660 über Wasser, während andere Quellen wie YouTube nur
661 mühsam überleben und Google als versunkener Knochen
662 dargestellt wird. Die visuelle Anordnung und Blickführung
663 markieren ChatGPT als primäre, privilegierte Wissensquelle
664 und verweisen auf eine veränderte epistemische Orientierung
665 der Studierenden.

Minyue Wu: ChatGPT and Me



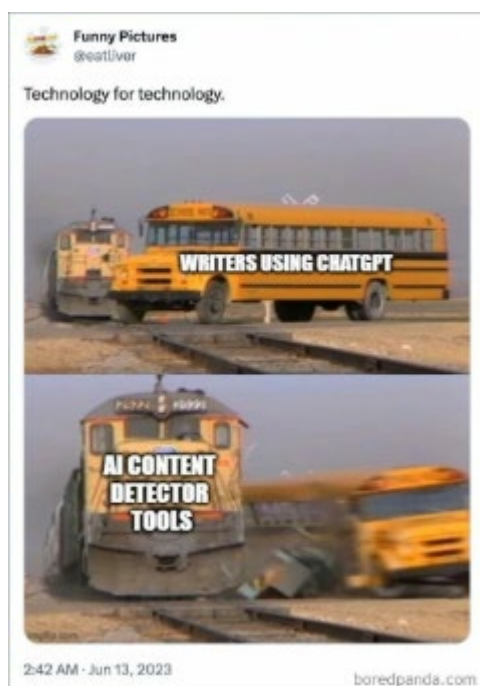
666

667 **Beispiel 11:** Bevorzugung von ChatGPT gegenüber anderen
668 Wissensquellen

669 4.3 Der Frame der Lehrende: Ablehnung der ChatGPT in
670 Studienleistungen und ein neu auszuhandelndes Lehr-Lern-
671 Verhältnis

672 Die Memes aus der Perspektive der Lehrenden rahmen den
673 Einsatz von ChatGPT im Studium überwiegend kritisch. Wie
674 bereits in Beispiel 6 (Abschn. 4.1) gezeigt, dominiert ein
675 ablehnender Stance gegenüber der studentischen Nutzung
676 generativer KI, insbesondere im Kontext bewerteter
677 Studienleistungen. Diese Haltung manifestiert sich in Memes
678 vor allem durch die Thematisierung reaktiver Maßnahmen
679 wie Kontrolltechnologien, veränderter Prüfungsformate oder
680 institutioneller Regulierungsversuche. Insgesamt wird ein
681 Lehr-Lern-Verhältnis sichtbar, das sich zwischen
682 traditionellen Integritätsansprüchen und technologischer
683 Transformation neu konstituieren muss.

Minyue Wu: ChatGPT and Me



Beispiel 12: Technologische Kontrolle als Maßnahme der akademischen Integrität

College professors are going back to paper exams and handwritten essays to fight students using ChatGPT

■ Jordan Hart | Aug 13, 2023, 23:09 IST

Students in the future:



Beispiel 13: Verhalten der Studierenden bei analogen Prüfungen als Prävention gegen KI-bedingten Kompetenzverlust

684 Ein zentrales Frame-Element im Lehrenden-Diskurs ist die
685 Kontrolle von KI-Nutzung. Beispiel 12 greift hierfür dieselbe
686 visuelle Vorlage wie Beispiel 3 (Abschn. 4.1) auf, adressiert
687 jedoch eine andere kognitive Domäne. Im Bild kollidieren die
688 „AI content detector tools“ mit „writers using Chatgpt“. Im
689 Bild kollidieren „AI content detector tools“ mit „writers using
690 ChatGPT“, wodurch ein Szenario der technologischen
691 Eskalation erzeugt wird. Der metaphorische Zusammenstoß
692 rahmt den Einsatz von KI-Erkennungstools als notwendige
693 Gegenmaßnahme zur Wahrung akademischer Integrität,
694 zugleich aber als Teil eines selbstreferenziellen
695 Aufrüstungswettlaufs. Der Kommentar „technology for
696 technology“ ironisiert diese Dynamik und macht die
697 Ambivalenz der Maßnahme sichtbar: Kontrolle wird als
698 erforderlich, aber zugleich als symptomatisch für eine
699 dysfunktionale Entwicklung der Wissenspraktiken gerahmt.

700 Neben digitalen Kontrollinstrumenten thematisieren
701 Memes auch den Rückgriff auf traditionelle, analoge
702 Prüfungsformate. Beispiel 13 illustriert dies anhand der
703 Rückkehr zu handschriftlichen Klausuren als präventive

Minyue Wu: ChatGPT and Me

704 Maßnahme gegen KI-gestützte Täuschung. Der obere Teil
705 des Memes kontextualisiert diese Entwicklung explizit,
706 während der untere Teil als Reaktionsmeme die kognitive
707 Performanz zukünftiger Studierender ironisch zuspitzt.

708 Im Input-Space der Bildwelt wird ein angestrenzter
709 Denkprozess inszeniert, der in der banalen Formel
710 „Mitochondria is the powerhouse of the cell“ mündet. Die
711 Beschriftung „students in the future“ stellt den Bezug zu einer
712 zukünftigen Studierendengeneration her. Im Blend entsteht
713 eine Karikatur des befürchteten Kompetenzverlust-Effekts:
714 Die Diskrepanz zwischen akademischem Anspruch und
715 rudimentärem Wissensabruf aktiviert den Frame der Sorge
716 um den Kompetenzverlust, der als Konsequenz einer
717 übermäßigen Abhängigkeit von ChatGPT gerahmt wird.

718 Während viele Memes studentische KI-Nutzung
719 problematisieren, reflektieren andere die Automatisierung
720 von Lehrpraktiken durch ChatGPT aufseiten der Lehrenden
721 selbst. Beispiel 14 unten visualisiert diesen Aspekt durch eine
722 multimodale Metapher: Ein anthropomorpher Roboter steht
723 für generative KI, während eine daneben positionierte,
724 entspannt lächelnde Figur durch die Beschriftung als
725 Lehrperson identifiziert wird.

726 Im Blend wird eine delegierte Agentivität konstruiert, in
727 der die Korrekturarbeit – eine zentrale berufsethische
728 Aufgabe – an die KI ausgelagert wird. Die positive affektive
729 Haltung der Lehrperson, angezeigt durch Körperhaltung und
730 Mimik, indiziert Zufriedenheit über Effizienzgewinne. Dieses
731 Meme kontrastiert deutlich mit den Frames studentischer
732 Täuschung und etabliert stattdessen einen Frame der
733 professionellen Entlastung. Gleichzeitig fungiert der
734 kommentierende Text als kritische Zuspitzung, wodurch das
735 Meme eine institutionskritische Funktion übernimmt und die
736 Zukunft der Wissensvermittlung reflexiv verhandelt.

Minyue Wu: ChatGPT and Me

Teachers are using AI to grade students' papers



@nocapfelix

students are using AI to solve papers and teachers are using AI to grade them, what's the point in going to school then?

737

738

739

Beispiel 14: Infragestellung der Sinnhaftigkeit von Bildung durch KI-gestützte Delegation in Lehraktivitäten

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

Zudem thematisieren mehrere Memes die reziproke KI-Nutzung, durch Lehrende und Studierende (siehe Bsp. 4 in Abschn. 4.1). Durch die Parallelisierung beider Akteursgruppen im Umgang mit denselben Technologien wird die klassische Rollentrennung zwischen Wissensvermittelnden und Wissensaneignenden infrage gestellt. Im Blend erscheinen beide Seiten als pragmatische Nutzer generativer KI, was auf einen tiefgreifenden Wandel der universitären Wissenskultur verweist.

Allerdings verbleiben nicht alle Memes aus dem Lehrenden-Frame bei einer strikt ablehnenden Haltung. Beispiel 15 unten verdeutlicht das Potenzial zur Kompetenzentwicklung: Durch multimodale Metonymie, insbesondere Gestik und Mimik der dargestellten Figur, werden differenzierte Haltungen zu verschiedenen KI-Szenarien kontrastiert. Im Blend entsteht ein Plädoyer für KI-Literacy und kritisches Denken, das den verantwortungsvollen Umgang mit KI über pauschale Verbote stellt.

759

760

761

762

763

764

765

766

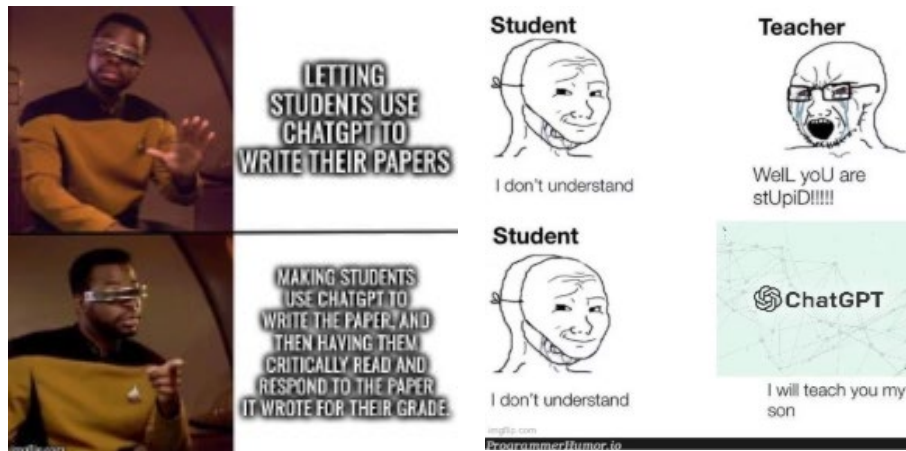
767

768

Abschließend thematisiert das untenstehende Beispiel 16 das Spannungsfeld zwischen menschlicher Lehre und KI hinsichtlich der Geduld. In einer vergleichenden Gegenüberstellung wird die Interaktion „Studierende – Lehrkraft“ der Konstellation „Studierende – ChatGPT“ gegenübergestellt. Während das Logo der Firma *OpenAI* metonymisch für die KI steht und einen affektneutralen, geduldigen Reaktionsstil repräsentiert, wird die menschliche Lehrkraft emotional oder überfordert dargestellt. Dieses Arrangement beleuchtet veränderte Erwartungshaltungen im

Minyue Wu: ChatGPT and Me

769 Lehr-Lern-Verhältnis und verweist auf die zunehmende
770 Normalisierung maschineller Unterstützung im Studienalltag.



Beispiel 15: Plädoyer für KI-Literacy in der Lehre

Beispiel 16: Unterschiede im Reaktionsstil von Lehrkraft und ChatGPT

771 5 Diskussion

772 Der kognitionslinguistische Zugang in Verbindung mit der
773 multimodalen Diskursanalyse ermöglicht es, die in Internet-
774 Memes ausgehandelten Bedeutungen, Rollenbilder und
775 Bewertungen von ChatGPT im Kontext universitärer
776 Wissenspraktiken differenziert zu erfassen. Insbesondere
777 werden dadurch die unterschiedlichen Rollenzuschreibungen
778 und Einstellungen der beiden zentralen Akteursgruppen –
779 Studierende und Lehrende – sichtbar, die sich in ihren
780 jeweiligen Wissenspraktiken und in der Aushandlung
781 universitärer Wissenskulturen manifestieren.

782 Die multimodale Diskursanalyse von Memes ergänzt den
783 bestehenden Forschungsstand, indem sie die
784 Akteurskategorien nicht nur implizit voraussetzt, sondern
785 diskursiv inszeniert und multimodal expliziert. Während
786 textbasierte Diskursanalysen zu ChatGPT (vgl. Li et al. 2024)
787 häufig thematische Schwerpunkte rekonstruieren, machen
788 Memes soziale Rollen, ihre Verhältnisse und evaluative
789 Stances in verdichteter, visuell-emotionaler Form sichtbar.
790 Die explizite Inszenierung von Studierenden, Lehrenden und
791 KI als handelnde Akteure verweist zugleich auf den
792 partizipativen Charakter von Meme-Kommunikation, die als

Minyue Wu: ChatGPT and Me

793 Bestandteil digitaler Partizipationskultur verstanden werden
794 kann (vgl. Shifman 2013).

795 Im Vergleich zu textuellen Diskussionen zeigt dieser
796 Diskursstrang eine Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten.
797 Memes greifen auf multimodale Ressourcen zurück und
798 nutzen figurative Darstellungsweisen der multimodalen
799 Metapher, multimodalen Metonymie und des multimodalen
800 Vergleichs, um komplexe Einstellungen, Bewertungen und
801 Konflikte pointiert darzustellen. Dadurch werden nicht nur
802 kognitive, sondern vor allem affektive Aspekte von
803 Einstellungen hervorgehoben. Diese affektive Dimension
804 entspricht dem Konzept des Stances in der
805 Begriffsbestimmung von Internet-Meme (vgl. Shifman 2014).

806 Auffällig ist, dass ChatGPT – eine auf Sprachmodellen
807 basierte virtuelle Anwendung – häufig durch multimodale
808 Metapher und multimodale Metonymie bildhaft inszeniert
809 wird. Zum Beispiel tritt als multimodale Metapher ChatGPT
810 häufig als menschähnlicher Roboter (z.B. in Bsp. 14 in Abschn.
811 4.3) oder rettende Figuren (z.B. die Engelfigur in Beispiel 8 in
812 Abschn. 4.2) auf. Oder ChatGPT wird metonymisch durch das
813 OpenAI-Logo repräsentiert (siehe Bsp. 16 in Abschn. 4.3).
814 Diese Bildstrategien fungieren als kognitive Anker, die eine
815 intuitive Bedeutungszuschreibung ermöglichen und die
816 abstrakte Technologie in alltagsnahe, sozial verständliche
817 Konzepte überführen.

818 Aus der Perspektive der Studierenden dominieren im
819 Meme-Diskursstrang positive Einstellungen gegenüber
820 ChatGPT, z.B. die Dankbarkeit in Bsp. 16 (siehe Abschn. 4.3).
821 Die KI wird vor allem als unterstützender Akteur in zentralen
822 Wissenspraktiken wie Schreiben, Lesen, Zusammenfassen
823 oder Erklären gerahmt. Neben funktionaler Entlastung bietet
824 ChatGPT dabei auch emotionale Unterstützung. Diese
825 Befunde korrespondieren mit empirischen Studien, die
826 ChatGPT eine Rolle bei der Transformation des Lehr-Lern-
827 Verhältnisses sowie bei der Förderung von Motivation und
828 akademischer Integration zuschreiben (vgl. Lee/Moore 2024;
829 Baig/Yadegaridehkordi 2024). Zugleich weisen
830 selbstironische Meme-Darstellungen auf ein reflektiertes
831 Bewusstsein der Studierenden für potenzielle Abhängigkeiten
832 und Kompetenzverluste hin (vgl. Li et al. 2024).

833 Parallel dazu artikulieren die Memes jedoch auch eine
834 kritische Auseinandersetzung mit dem Einsatz generativer KI

Minyue Wu: ChatGPT and Me

835 im Studium. Auf systemischer Ebene wird ChatGPT als
836 Bedrohung für etablierte Bildungs- und Prüfungsstrukturen
837 gerahmt (siehe Bsp. 3 in Abschn. 4.1), während auf
838 individueller Ebene insbesondere der mögliche
839 Kompetenzverlust thematisiert wird (siehe Bsp. 13 in Abschn.
840 4.3). Diese Befürchtungen stehen im Einklang mit bisherigen
841 Forschungsbefunden, die auf Risiken für kritisches Denken
842 und nachhaltige Kompetenzentwicklung hinweisen (vgl.
843 Francis/Jones/Smith 2024).

844 Die Perspektive der Lehrenden nimmt innerhalb des
845 Diskursstrangs eine deutlich skeptischere Position ein.
846 ChatGPT wird häufig als problematische oder illegitime
847 Wissensquelle gerahmt und in kontrastiver
848 Gegenüberstellung mit etablierten Werkzeugen wie
849 Suchmaschinen bewertet. Die ablehnenden Haltungen
850 werden dabei vor allem affektiv vermittelt, etwa durch
851 mimische Metonymien (siehe Bsp. 6 in Abschn. 4.1). Als
852 Reaktion auf studentische KI-Nutzung verhandeln die Memes
853 Kontroll- und Regulierungsmaßnahmen wie Verbote, KI-
854 Detektoren oder die Rückkehr zu analogen Prüfungsformaten
855 (siehe Bsp. 12, 13 in Abschn. 4.3). Diese Darstellungen machen
856 deutlich, dass akademische Integrität ein zentrales
857 Deutungsmuster im Lehrenden-Frame darstellt.

858 Gleichzeitig reflektieren einige Memes auch die
859 Ambivalenz dieser Maßnahmen und problematisieren die
860 Sinnhaftigkeit eines rein repressiven Umgangs mit KI.
861 Besonders deutlich wird dies dort, wo die Automatisierung
862 von Lehrpraktiken durch ChatGPT thematisiert wird. In
863 solchen Darstellungen erscheint die KI als Mittel
864 professioneller Entlastung, was die asymmetrische Kritik an
865 studentischer KI-Nutzung infrage stellt und institutionelle
866 Selbstwidersprüche offenlegt (siehe Bsp. 14 in Abschn. 4.3).

867 Neben ablehnenden Positionen appellieren einige wenige
868 Memes (z.B. Bsp. 15 in Abschn. 4.3) an die Entwicklung von
869 KI-Literacy. Diese betonen einen verantwortungsbewussten,
870 reflektierten Umgang mit ChatGPT und verschieben den
871 Fokus von Verboten hin zu Kompetenzförderung. Damit
872 greifen sie Forderungen aus dem bildungswissenschaftlichen
873 Diskurs, u.a. kompetenzorientiertes Lernen, auf (vgl.
874 Francis/Jones/Smith 2024).

875 **6 Fazit**

876 Die multimodale Diskursanalyse von 115 Internet-Memes legt
877 nahe, dass Memes alle Aspekte der Einstellungen (die
878 kognitiven, verhaltensbezogenen und affektiven Aspekte)
879 verdichtet und multimodal darstellen. Die Analyse durch den
880 kognitionslinguistischen Zugang veranschaulicht, wie
881 Bedeutung im Meme über Prozesse des Conceptual
882 Blendings konstituiert wird: Während die Bildwelt häufig als
883 Source-Domäne affektive Bewertungen und Stances liefert,
884 konkretisiert die Textwelt als Ziel-Domäne die thematischen
885 Wissenspraktiken und institutionellen Akteursrollen. Erst im
886 Blend entstehen die emergenten Bedeutungen, die ChatGPT,
887 Studierende und Lehrende in spezifische Relationen
888 zueinander setzen.

889 Die Analyse der aktivierten Frames verdeutlicht, dass
890 zentrale Dimensionen universitärer Wissenskultur im
891 Diskursstrang ausgehandelt werden. Dazu zählen
892 insbesondere die Legitimierung von Wissensquellen, die
893 Transformation von Wissensproduktion und -rezeption
894 sowie die Neuausrichtung der Wissensvermittlung. Memes
895 fungieren dabei als kognitive Artefakte, die diese
896 Transformationsprozesse nicht nur abbilden, sondern im
897 mentalen Lexikon der Akteure neu verorten und emotional
898 rahmen. Auf diese Weise kann das durch GenKI veränderte
899 Lehr-Lern-Verhältnis kollektiv reflektiert und symbolisch
900 verarbeitet werden.

901 Trotz der vielfach belegten positiven Effekte von ChatGPT
902 auf akademische Integration, Effizienz und emotionales
903 Wohlbefinden der Studierenden dominiert im Meme-
904 Diskursstrang eine kritische Auseinandersetzung mit der
905 Integration generativer KI in akademische Wissenspraktiken.
906 Diese Kritik äußert sich zum einen in selbstironischen
907 Stances der Studierenden, die eigene Kompetenzdefizite oder
908 Abhängigkeiten thematisieren, zum anderen in
909 institutionellen Frames, die potenzielle negative
910 Konsequenzen für das Bildungssystem – insbesondere im
911 Hinblick auf akademische Integrität und Kompetenzverlust –
912 hervorheben. Die Memes deuten an, dass die Nutzung von
913 ChatGPT nicht nur als individuelles Hilfsmittel, sondern als
914 strukturelle Herausforderung für bestehende universitäre
915 Wissenskulturen wahrgenommen wird.

Minyue Wu: ChatGPT and Me

916 Vor diesem Hintergrund hebt die Studie die Notwendigkeit
917 einer kritischen Reflexion der zunehmenden Automatisierung
918 akademischer Wissenspraktiken hervor. Einerseits wird auf
919 das Risiko eines Kompetenzverlusts hingewiesen, sofern
920 Studierende KI primär als Ersatz für eigenständige Lern- und
921 Denkprozesse nutzen. Andererseits wird die systematische
922 Entwicklung von KI-Literacy als Voraussetzung für einen
923 reflektierten Umgang mit KI hervorgehoben, wobei
924 Lehrenden eine zentrale Rolle bei deren Vermittlung
925 zukommt. Durch einen reflektierten, kompetenzorientierten
926 Umgang mit KI-Tools kann eine verantwortungsvolle
927 wissenschaftliche Praxis gewährleistet und die universitäre
928 Wissenskultur nachhaltig weiterentwickelt werden.

929 Auffällig ist, dass die durch ChatGPT generierten
930 Misinformationen, die als ein zentrales wissenschaftliches
931 Bedenken gilt (vgl. Ray 2023), im analysierten Korpus
932 weitgehend ausgeklammert bleibt, obwohl entsprechende
933 Memes im in der Analyse ausgeschlossenen Material
934 vorhanden waren. Diese Diskrepanz lässt sich dahingehend
935 interpretieren, dass studienbezogene Memes primär
936 unmittelbare, erfahrungsnahe und affektiv gerahmte Aspekte
937 des Studienalltags fokussieren, während abstraktere
938 technische Limitationen der KI diskursiv in den Hintergrund
939 treten.

940 Zusammenfassend belegt die Studie das hohe
941 Erkenntnispotenzial von Internet-Memes für die
942 Untersuchung des Online-Diskurses. Sie zeigt, dass Memes
943 nicht nur Stimmungen oder Meinungen widerspiegeln,
944 sondern aktiv zur Aushandlung von Einstellungen,
945 Rollenbildern und Wissenskulturen beitragen. Damit leistet
946 der Beitrag einen Mehrwert für die Erforschung des
947 Einflusses generativer KI auf akademische Wissenspraktiken
948 und differenziert die Perspektiven zentraler Akteursgruppen
949 im Hochschulkontext.

950 Für zukünftige Studien erscheint es vielversprechend, die
951 pragmatischen Funktionen studienbezogener Memes in
952 unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Kontexten
953 vergleichend zu untersuchen. Darüber hinaus bietet sich eine
954 vertiefte Analyse der Rolle von Memes in der
955 Wissenschaftskommunikation an, insbesondere im Vergleich
956 zu anderen digitalen Medienformaten bei der Vermittlung
957 von Wissen über KI.

958 **Literatur**

- 959 Arnold, Markus (2004): Disziplin und Initiation. Die
960 kulturellen Praktiken der Wissenschaft. In: Arnold,
961 Markus/Fischer, Roland (Hg.): *Disziplinierungen. Kulturen*
962 *der Wissenschaft im Vergleich*. Wien: Turia & Kant, 18–52.
- 963 Ask, Kristine/Abidin, Crystal (2018): My life is a mess: self-
964 deprecating relatability and collective identities in the
965 memification of student issues. In: *Information,*
966 *Communication & Society* 21 (6), 834–850. DOI:
967 10.1080/1369118X.2018.1437204.
- 968 Baig, Maria Ijaz/Yadegaridehkordi, Elaheh (2024): ChatGPT
969 in the higher education: A systematic literature review and
970 research challenges. In: *International Journal of*
971 *Educational Research* 127, Artikel 102411. DOI:
972 10.1016/j.ijer.2024.102411.
- 973 Benamar, Silya (2023): Multimodal figuration in internet
974 memes. In: *metaphorik.de* 34, 125–151. URL:
975 [https://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files](https://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/34-2023_06_benamar.pdf)
976 [/journal-pdf/34-2023_06_benamar.pdf](https://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/34-2023_06_benamar.pdf).
- 977 Bülow, Lars/Merten, Marie-Luis (2023): Multimodale
978 Metaphern im Kontext von Internet-Memes.
979 Korpuspragmatische und kognitionslinguistische Zugänge
980 zu einem soziokognitiven Online-Phänomen. In: Meier-
981 Vieracker, Simon/Bülow, Lars/Marx,
982 Konstanze/Mroczynski, Robert (Hg.): *Digitale Pragmatik*.
983 Berlin, Heidelberg: Springer Link, 127–152.
- 984 Bülow, Lars/Merten, Marie-Luis/Johann, Michael (2018):
985 Internet-Memes als Zugang zu multimodalen
986 Konstruktionen. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*
987 2018 (69), 1–32. DOI: 10.1515/zfal-2018-0015.
- 988 Carston, Robyn/Wearing, Catherine (2011): Metaphor,
989 hyperbole and simile: A pragmatic approach. In: *Language*
990 *and Cognition* 3 (2), 283–312. DOI:
991 10.1515/langcog.2011.010.
- 992 Chan, Cecilia Ka Yuk/Colloton, Tom (2024): *Generative AI in*
993 *Higher Education*. London: Routledge.
- 994 Dancygier, Barbara/Vandelanotte, Lieven (2017): Internet
995 memes as multimodal constructions. In: *Cognitive*
996 *Linguistics* 28 (3), 565–598. DOI: 10.1515/cog-2017-0074.
- 997 Diedrichsen, Elke (2023): Internet Memes – Funktionen und
998 Motivationen. In: Meier-Vieracker, Simon/Bülow,

Minyue Wu: ChatGPT and Me

- 999 Lars/Marx, Konstanze/Mroczynski, Robert (Hg.): *Digitale*
1000 *Pragmatik*. Berlin, Heidelberg: Springer Link, 153–183.
- 1001 Ding, Liangping/Lawson, Cornelia/Shapira, Philip (2025): Rise
1002 of generative artificial intelligence in science. In:
1003 *Scientometrics* 130, 5093–5114. DOI: 10.1007/s11192-025-
1004 05413-z.
- 1005 Drakett, Jessica/Rickett, Bridgette/Day, Katy/Milnes, Kate
1006 (2018): Old jokes, new media – Online sexism and
1007 constructions of gender in Internet memes. In: *Feminism &*
1008 *Psychology* 28 (1), 109–127. DOI:
1009 10.1177/0959353517727560.
- 1010 Egbert, Simon (2022): Die Multimodalität von Diskursen. In:
1011 Simon Egbert (Hg.): *Diskurs und Materialität*. Wiesbaden:
1012 Springer Fachmedien Wiesbaden, 13–76.
- 1013 Fauconnier, Gilles/Turner, Mark (2002): *The Way We Think:*
1014 *Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*.
1015 New York: Basic Books.
- 1016 Ferré, Gaëlle (2014): Multimodal hyperbole. In: *Multimodal*
1017 *Communication* 3 (1), 25-50. DOI: 10.1515/mc-2014-0003.
- 1018 Fillmore, Charles J. (1982): Frame Semantics. In: The
1019 Linguistic Society of Korea (Hg.): *Linguistics in the*
1020 *Morning Calm: Selected Papers from SICOL-1981*. Seoul:
1021 Hanshin Pub. Co., 111-137.
- 1022 Forceville, Charles (1996): *Pictorial metaphor in advertising*.
1023 Hoboken: Taylor and Francis.
- 1024 Forceville, Charles (Hg.) (2009a): *Multimodal metaphor*.
1025 Berlin: Mouton de Gruyter.
- 1026 Forceville, Charles (2009b): Non-verbal and multimodal
1027 metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research.
1028 In: Forceville, Charles (Hg.): *Multimodal metaphor*. Berlin:
1029 Mouton de Gruyter, 19–44.
- 1030 Francis, Nigel J./Jones, Sue/Smith, David P. (2024):
1031 Generative AI in higher education: Balancing innovation
1032 and integrity. In: *British journal of biomedical science* 81,
1033 Artikel 14048. DOI: 10.3389/BJBS.2024.14048.
- 1034 Fraas, Claudia (2013): Frames – ein qualitativer Zugang zur
1035 Analyse von Sinnstrukturen in der Online-Kommunikation.
1036 In: Frank-Job, Barbara/Mehler, Alexander/Sutter, Tilmann
1037 (Hg.): *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke*.
1038 Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 259–283.
1039 DOI: 10.1007/978-3-531-93336-8_12.

Minyue Wu: ChatGPT and Me

- 1040 Fraas, Claudia/Meier, Stefan (2011): Multimodalität und
1041 Frame. Skizze einer Online-Diskursanalyse. In:
1042 *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 58 (3),
1043 238–248. DOI: 10.14220/mdge.2011.58.3.238.
- 1044 Füssel, Marian (2021): *Wissen. Konzepte – Praktiken –*
1045 *Prozesse*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- 1046 Gal, Noam/Shifman, Limor/Kampf, Zohar (2016): “It Gets
1047 Better”: Internet memes and the construction of collective
1048 identity. In: *New Media & Society* 18 (8), 1698–1714. DOI:
1049 10.1177/1461444814568784.
- 1050 Galip, Idil (2024): Methodological and epistemological
1051 challenges in meme research and meme studies. In:
1052 *Internet Histories* 8 (4), 312–330. DOI:
1053 10.1080/24701475.2024.2359846.
- 1054 Guenther, Lars/Ruhrmann, Georg/Bischoff, Jenny/Penzel,
1055 Tessa/Weber, Antonia (2020): Strategic Framing and Social
1056 Media Engagement: Analyzing Memes Posted by the
1057 German Identitarian Movement on Facebook. In: *Social*
1058 *Media + Society* 6 (1). DOI: 10.1177/2056305119898777.
- 1059 Grundlingh, L. (2018): Memes as speech acts. In: *Social*
1060 *Semiotics* 28 (2), 147–168. DOI:
1061 10.1080/10350330.2017.1303020.
- 1062 Haddock, Geoffrey/Maio, Gregory R. (2023): Einstellungen.
1063 In: Ullrich, Johannes/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles
1064 (Hg.): *Sozialpsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Link,
1065 193–226.
- 1066 Harbo, Tenna Foustad (2022): Internet memes as knowledge
1067 practice in social movements: Rethinking economics’
1068 delegitimization of economists. In: *Discourse, Context &*
1069 *Media* 50, Artikel 100650. DOI:
1070 10.1016/j.dcm.2022.100650.
- 1071 Kim, Junghwan/Klopfer, Michelle/Grohs, Jacob R./Eldardiry,
1072 Hoda/Weichert, James/Cox, Larry A./Pike, Dale (2025):
1073 Examining faculty and student perceptions of generative AI
1074 in university courses. In: *Innovative Higher Education* 50,
1075 1281–1313. DOI: 10.1007/s10755-024-09774-w.
- 1076 Klug, Nina-Maria (2020): Intertextual reference in image-
1077 centric discourse. Analytical model, classification, and case
1078 study. In: Stöckl, Hartmut/Caple, Helen/Pflaeging, Jana
1079 (Hg.): *Shifts towards image-centricity in contemporary*
1080 *multimodal practices*. New York, NY, London: Routledge
1081 Taylor & Francis Group, 42–63.

Minyue Wu: ChatGPT and Me

- 1082 Knorr-Cetina, Karin (2011): *Wissenskulturen. Ein Vergleich*
1083 *naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt am
1084 Main: Suhrkamp.
- 1085 Kulkarni, Anushka (2017): Internet meme and political
1086 discourse: A study on the impact of internet meme as a tool
1087 in communicating political satire. In: *Journal of Content,*
1088 *Community & Communication Amity School of*
1089 *Communication* 6 (3), 13-17. DOI: 10.2139/ssrn.3501366.
- 1090 Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*.
1091 Chicago: University of Chicago Press.
- 1092 Ledin, Per/Machin, David (2018): Multi-modal critical
1093 discourse analysis. In: Flowerdew, John/Richardson, John
1094 E. (Hg.): *The Routledge handbook of critical discourse*
1095 *studies*. London, New York: Routledge Taylor and Francis
1096 Group, 60–76.
- 1097 Lee, Sophia Soomin/Moore, Robert L. (2024): Harnessing
1098 generative AI (GenAI) for automated feedback in higher
1099 education: A systematic review. In: *Online Learning* 28 (3),
1100 82-104. DOI: 10.24059/olj.v28i3.4593.
- 1101 Li, Lingyao/Ma, Zihui/Fan, Lizhou/Lee, Sanggyu/Yu,
1102 Huizi/Hemphill, Libby (2024): ChatGPT in education: a
1103 discourse analysis of worries and concerns on social media.
1104 In: *Education and Information Technologies* 29 (9), 10729–
1105 10762. DOI: 10.1007/s10639-023-12256-9.
- 1106 Lou, Adrian (2017): Multimodal simile. In: *English Text*
1107 *Construction* 10 (1), 106–131. DOI: 10.1075/etc.10.1.06lou.
- 1108 Long, Duri/Magerko, Brian (2020): What is AI literacy?
1109 Competencies and design considerations. In: *Proceedings*
1110 *of the 2020 CHI conference on human factors in computing*
1111 *systems*, 1–16. DOI: 10.1145/3313831.3376727.
- 1112 Meier, Stefan (2011): Multimodalität im Diskurs: Konzept und
1113 Methode einer multimodalen Diskursanalyse. In: Keller,
1114 Reiner/ Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver,
1115 Willy (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche*
1116 *Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für
1117 Sozialwissenschaften, 499–532.
- 1118 Molina, Maria D. (2020): What makes an internet meme a
1119 meme? Five essential characteristics. In: Josephson,
1120 Sheree/Kelly, James D./Smith, Ken (Hg.): *Handbook of*
1121 *visual communication. Theory, methods, and media*. 2.
1122 Auflage, Erstaussgabe 2004. New York, NY: London, 380–
1123 394.

Minyue Wu: ChatGPT and Me

- 1124 Noroozi, Omid/Soleimani, Saba/Farrokhnia,
1125 Mohammadreza/Banihashem, Seyyed Kazem (2024):
1126 Generative AI in education: Pedagogical, theoretical, and
1127 methodological perspectives. In: *International Journal of*
1128 *Technology in Education* 7 (3), 373–385. DOI:
1129 10.46328/IJTE.845.
- 1130 Ntouvlis, Vinicio/Geenen, Jarret (2023): “Ironic memes” and
1131 digital literacies: Exploring identity through multimodal
1132 texts. In: *New Media & Society*, 27(2), 1193-1211. DOI:
1133 10.1177/14614448231189801.
- 1134 Osisanwo, Ayo/Falade, Toluwalope M. (2023): Identity
1135 construction and representation in education-centred
1136 internet memes. In: Keengwe, Jared/Taiwo, Rotimi/Idowu-
1137 Faith, Bimbola/Ajiboye, Simeon (Hg.): *Transformation of*
1138 *Higher Education Through Institutional Online Spaces*.
1139 Hershey, Pennsylvania: IGI Global, 50–71.
- 1140 Osterroth, Andreas (2015): Das Internet-Meme als Sprache-
1141 Bild-Text. In: *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre*
1142 *Bildwissenschaft*, 11 (2), 26-46. DOI:
1143 10.25969/mediarep/16478.
- 1144 Osterroth, Andreas (2020): Internet-Memes als multimodale
1145 Sprechakte in öffentlichen Diskursen anhand von
1146 Beispielen aus Antwortthreads von @realDonaldTrump. In:
1147 *Linguistik Online* 101 (1), 115-137. DOI:
1148 10.13092/lo.101.6680.
- 1149 Papapicco, Concetta/Mininni, Giuseppe (2020): Impact
1150 memes: PhDs HuMor(e). In: *Multimedia Tools and*
1151 *Applications* 79 (47-48), 35973–35994. DOI:
1152 10.1007/s11042-020-09166-0.
- 1153 Rawas, Soha (2024): ChatGPT: Empowering lifelong learning
1154 in the digital age of higher education. In: *Education and*
1155 *Information Technologies* 29 (6), 6895–6908. DOI:
1156 10.1007/s10639-023-12114-8.
- 1157 Ray, Partha Pratim (2023): ChatGPT: A comprehensive
1158 review on background, applications, key challenges, bias,
1159 ethics, limitations and future scope. In: *Internet of Things*
1160 *and Cyber-Physical Systems* 3, 121–154. DOI:
1161 10.1016/j.iotcps.2023.04.003.
- 1162 Rejeb, Abderahman/Rejeb, Karim/Appolloni,
1163 Andrea/Treiblmaier, Horst/Iranmanesh, Mohammad
1164 (2024): Exploring the impact of ChatGPT on education: A
1165 web mining and machine learning approach. In: *The*

Minyue Wu: ChatGPT and Me

- 1166 *International Journal of Management Education* 22 (1),
1167 Artikel 100932. DOI: 10.1016/j.ijme.2024.100932.
- 1168 Resch, Katharina (2019): Feedback in der Hochschule und der
1169 Schule. Eine Begriffsbestimmung. In: *Journal für*
1170 *LehrerInnenbildung* 19 (1), 98–104. DOI: 10.25656/01:18115.
- 1171 Rogers, Richard/Giorgi, Giulia (2024): What is a meme,
1172 technically speaking? In: *Information, Communication &*
1173 *Society* 27 (1), 73–91. DOI: 10.1080/1369118X.2023.2174790.
- 1174 Ross, Andrew/Rivers, Damian (2019): Internet memes, media
1175 frames, and the conflicting logics of climate change
1176 discourse. In: *Environmental Communication* 13 (7), 975–
1177 994. DOI: 10.1080/17524032.2018.1560347.
- 1178 Shifman, Limor (2013): Memes in a digital world: Reconciling
1179 with a conceptual troublemaker. In: *Journal of Computer-*
1180 *Mediated Communication* 18 (3), 362–377. DOI:
1181 10.1111/jcc4.12013.
- 1182 Shifman, Limor (2014): *Memes in digital culture*. Cambridge
1183 Massachusetts: The MIT Press.
- 1184 Siever, Christina Margrit (2015): *Multimodale*
1185 *Kommunikation im Social Web. Forschungsansätze und*
1186 *Analysen zu Text-Bild-Relationen*. Frankfurt am Main:
1187 Peter Lang.
- 1188 Spieß, Constanze (2016): 3. Metapher als multimodales
1189 kognitives Funktionsprinzip. In: Klug, Nina-Maria/Stöckl,
1190 Hartmut (Hg.): *Handbuch Sprache im multimodalen*
1191 *Kontext*. Berlin, Boston: De Gruyter, 75–98.
- 1192 Urban, Marek/Děchtěrenko, Filip/Lukavský, Jiří/Hrabalová,
1193 Veronika/Svacha, Filip/Brom, Cyril/Urban, Kamila (2024):
1194 ChatGPT improves creative problem-solving performance
1195 in university students: An experimental study. In:
1196 *Computers & Education* 215, Artikel 105031. DOI:
1197 10.1016/j.compedu.2024.105031.
- 1198 Wiggins, Bradley E. (2019): *The discursive power of memes in*
1199 *digital culture. Ideology, semiotics, and intertextuality*.
1200 New York, London: Routledge.
- 1201 Wiggins, Bradley E./Bowers, G. Bret (2015): Memes as genre:
1202 A structurational analysis of the memescape. In: *New*
1203 *Media & Society* 17 (11), 1–21. DOI:
1204 10.1177/1461444814535194.
- 1205 Teng, Norman Y./Sun, Sewen (2002): Grouping, simile, and
1206 oxymoron in pictures: A design-based cognitive approach.

Minyue Wu: ChatGPT and Me

- 1207 In: *Metaphor and Symbol* 17 (4), 295–316. DOI:
1208 10.1207/S15327868MS1704_3.
1209 Ziem, Alexander (2008): Frame-Semantik und Diskursanalyse
1210 – Skizze einer kognitionswissenschaftlich inspirierten
1211 Methode zur Analyse gesellschaftlichen Wissens". In:
1212 Warnke, Ingo H./ spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Methoden der*
1213 *Diskurslinguistik*. Berlin, New York: De Gruyter, 89-116.
1214