

# Nicht nur Technik

## Didaktische Leerstellen in der Implementierung digitaler Lehre

---

Sebastian Meisel, René Schegg

**Abstract:** *In den vergangenen Jahren hat der Ort der Universität eine Unbestimmtheit hinsichtlich des eigenen Selbstverständnisses angenommen. Es wird sowohl auf die Universität als physischen Ort Bezug genommen als auch auf die virtuell-digitale institutionelle Manifestation. Bildung hat sich zu einem Amalgam aus technologischer Interaktion und menschlicher Kommunikation entwickelt. Fraglich ist, ob in der heutigen Hochschullandschaft, insbesondere vor dem Hintergrund der Debatten um künstliche Intelligenz, überhaupt noch Unterschiede hierbei bestehen. Der vorliegende Beitrag versucht, den Ort der Universität innerhalb des dynamischen Gefüges von Digitalisierung und Renaissance des Analogen zu untersuchen. Dabei soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, wie die Rolle der Lehrentwicklung im Spannungsfeld zwischen Academia und dem third space einerseits und zwischen Digitalisierung und dem Analogen andererseits zu finden ist.*

*In recent years, the place of the university has taken on a vagueness with regard to its own self-conception. Reference is made both to the university as a physical place and to the virtual-digital institutional manifestation. Education has developed into an amalgam of technological interaction and human communication. It is questionable whether in today's higher education landscape, especially against the backdrop of debates about artificial intelligence, there are any differences at all. This article attempts to examine the place of the university within the dynamic structure of digitalization and the renaissance of the analogue. In particular, the question of how the role of teaching development is to be found in the field of tension between academia and the third space on the one hand and between digitalization and the analogue on the other will be explored.*

**Keywords:** *Strategie; Hochschuldidaktik; Digitalisierung; Universität; Lehrentwicklung; strategy; didactic; digitalization; university; teaching development*

## 1. Einleitung

Bis heute sind vor allem technische und administrative Aspekte in der Transformation auf digitale Lehre vorherrschend (Kamsker et al., 2020; Kamsker & Slepcevic-Zach, 2020, 2022). Dies sind einerseits politische Vorgaben wie zum Beispiel beim Datenschutz, andererseits die Vorstellung, dass Digitalität und Digitalisierung nur den Zusammenhang zwischen informationstechnischen Systemen beschreiben. Digitalität und Digitalisierung sind dabei durchaus als unterschiedliche Phänomenbereiche zu verstehen. Digitalität meint vor allem nach Noller (2022) eine umfangreiche Einstellung zum Digitalen, während Digitalisierung vor allem den Prozess des Digitalen bezeichnet. Diese Unterscheidung ist deshalb wichtig, weil es gerade nicht nur um die Bereitstellung von technischer Infrastruktur geht, sondern didaktische Konzeptionen im Kern von der Digitalität betroffen sind. Kritiker monieren, die Digitalisierung könne zu einer Kooperativisierung von Bildung führen (Ahn, 2020). Dass die Vorstellung der alleinigen informationstechnischen Umsetzung von Digitalisierungsanforderungen falsch ist, haben Hochschuldidaktiker:innen in den letzten Monaten und Jahren mehrfach beschrieben, aber dennoch scheint das Thema zu abstrakt und ungreifbar zu sein (Mayrberger, 2021; Tobor, 2024).

Nach wie vor ist die Frage, was eigentlich das Ziel einer digitalen Transformation ist, ungeklärt (Distelmeyer, 2021; Stalder, 2021). Fraglos können hierbei Studien über die veränderte Stellung der Universität im Allgemeinen herangezogen werden, insbesondere über wachsende Heterogenität der Studierendenschaft (Bülow-Schramm, 2014), Internationalisierung oder veränderten Anforderungsbedingung an den Lehr- und Forschungsort Universität<sup>1</sup> (Rider, 2023). Aus diesem Grund wird es wichtiger, Hochschulen entlang strategischer Leitlinien auszurichten, die sich flexibel zum Phänomenbereich der Digitalisierung positionieren können (Mayrberger, 2021).

Die leitende Fragestellung für diesen Artikel ist daher nicht, wie Digitalisierung gelingen kann, sondern wie Hochschulen in die Lage versetzt werden können, über das *Warum* der Digitalisierung nachzudenken. Diese Fragestellung kann per definitionem keine Antwort kennen, dazu sind die Lernorte und Begebenheiten zu heterogen. Unser Beispiel ist an der Universität St.Gallen (HSG) lokalisiert. Es handelt sich um eine in vielerlei Hinsicht privilegierte Hochschule, in Hinsicht auf nationale wie internationale Reputation sowie der Ausstattung mit finanziellen Ressourcen. Das bedeutet wiederum nicht, dass die genannte Fragestellung nicht universalisierbar ist, wenngleich die Lösungen immer schon spezifisch adaptiert werden müssen. Daher kann man davon ausgehen, dass die Rolle der strategischen Lehrentwicklung

---

1 Universitäten und Hochschulen sind hier wie im Folgenden als Synonyme zu betrachten. Gemeint sind alle Bildungsstätten der höheren (tertiären) Bildung.

immer gewichtiger werden wird (Ionica et al., 2024). Dieser Aufgabe gilt es sich zu stellen und zumindest Annäherungen zu finden.

Aber dies bedeutet keinen Vorrang der pragmatischen Lösung. Vielmehr möchte dieser Artikel ein Baustein sein, um das kritische Potential der Hochschuldidaktik auszubauen und damit zu einer reflexiven Praxis beizutragen (Rhein, 2023)

Dazu wird sich der Artikel an vier Leitfragen ausrichten, denen die einzelnen Kapitel gewidmet sind:

1. Wie müssen Hochschulen strategisch aufgestellt sein, um den Anforderungen von weiteren Digitalisierungsschritten begegnen zu können?
2. Welche inhaltlichen Fragen ergeben sich aus dieser Transformation für die Institution der Hochschule?
3. Wie können hochschuldidaktische Zentren effektiv unter den Bedingungen der Digitalität und Digitalisierung arbeiten?
4. Welche didaktischen Potenziale entfalten sich aus diesen Umgebungsbestimmungen konkret?

## 2. (Didaktische) Reflexion über den Ort der Hochschule in der Digitalisierung

Um kritisches Potential überhaupt entfalten zu können, braucht es Klarheit über das, was mitgeteilt werden soll. Der vorliegende Artikel soll vor allem dazu dienen, Fragen zu provozieren. Beispiele können folgende Fragen darstellen: Was ist der Ort der Universität im Zeitalter der Digitalität? Welcher Stellenwert ergibt sich aus den Gebäuden, der Infrastruktur, dem Lehrkörper und all jenen kleinen und großen Gesten und Machttechniken, die in den Hochschulen immer wieder aufs Neue gelehrt und gelernt werden, wenn der Ort unsicher wird? Wie der gesamte Artikel ist auch dieser Abschnitt theoriegeleitet und kann damit als *pars pro toto* gelten.

Die Fokussierung auf die (kritische) Theorie der Postmoderne soll vor allem die dahinterliegenden Mechanismen fragwürdig werden lassen, die gemeinhin bei Transformationsbedingungen auftreten. Es ist aber keine Absage an die Empirie, vielmehr soll das dahinterliegende positivistische Paradigma hinterfragt werden, um hiermit eine Grundlegung für die wertvolle empirische Forschung in der Hochschuldidaktik zu leisten.

Wie ist also der Ort beschaffen, der sowohl eine hervorragende Forschungsleistung erbringen und gleichzeitig die Anforderungen der Digitalität in didaktischer und technischer Hinsicht bewältigen und gutes Lehren und Lernen sicherstellen kann? Es ist sicher nicht überraschend, dass sich an der grundlegenden Stoßrichtung der folgenden Worte wenig geändert hat:

Wo ließen sich heute, im Cyberspace-Zeitalter des Computers, der Tele-Arbeit und des WWWeb, der gemeinschaftliche Ort und der soziale Zusammenhalt eines Campus noch ausmachen? Wo ist innerhalb dessen, [...], der Ort, an dem Demokratie, und sei es eine universitäre Demokratie, stattfindet? Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß es, radikaler gefaßt, die Topologie des Ereignisses, die Erfahrung des einzigartigen Stattfindens ist, was da erschüttert wird. (Derrida, 2002, 26)

Mehr als zwanzig Jahre später bleibt das Verständnis der Universitäten weiterhin fraglich. Es wird sogar zunehmend fraglicher. Die verschiedenen Umbruchsfigurationen, die als Trends betrachtet werden können, namentlich Internationalisierung, Heterogenisierung und Veränderung der externen Anforderungen an Universitäten, scheinen sich im Transformationsphänomen der Digitalität pointiert zusammenzuschließen. Diese Form (Noller, 2022) erweist sich damit als grundlegende *Bedingung* des Handelns von universitären Gremien, Verwaltungen und Personal. Die Illusion des Vorübergehens zeigt sich schon heute in der plötzlichen und fast unerklärlichen Veränderung interner Rahmenbedingungen, von denen Studienintensität und Einbruch der Studierendenzahlen nur einen Abglanz geben (Hachmeister & Hüsich, 2023).

Der Ort der Universität wird von Jacques Derrida als paradigmatisches Beispiel eines unbedingten Raumes beschrieben, der sich durch einen hohen Grad an Freiheit in Denkweisen und Handlungen auszeichnet. Diese Charakterisierung etabliert die Universität als experimentellen Raum, in dem Denken stets ungebunden bleibt. Die daraus resultierende Freiheit eröffnet Möglichkeiten, die ihrerseits aber nicht zu neuen Abhängigkeiten führen sollen, sondern in ihrer Unbedingtheit bestehen bleiben. Diesen Freiheitsgrad identifizieren Derrida und andere Denker insbesondere in der Funktion der Universität als Ort der Debatte (Readings, 1996). Im Kontext der Bologna-Reform, der die Vergleichbarkeit akademischer Leistungen zunehmend an deren Verwertbarkeit misst, entfernt sich die Universität tendenziell von dem Ideal der Wahrheitssuche hin zu einer Fokussierung auf Performanz und Effektivität (Barnett, 2010). Universitäre Verwaltungen waren und sind bisher vor allem mit der technischen Umsetzung der digitalen Transformation beschäftigt. Sowohl in technischer wie auch in prozessualer Hinsicht kann dies auch durchaus als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden, wenngleich dies nur eine Seite der Medaille ist. Bis heute ist jedoch ein didaktisches Selbstverständnis innerhalb digitaler Strategien so gut wie unterblieben (Tobor, 2024). Dort, wo diese Diskussionen geführt werden, bleibt jedoch die Grundfrage weiterhin unberührt: Was verändert sich eigentlich für die Hochschulen in kurz-, mittel- und langfristi-

ger Perspektive, wenn gegenwärtige Entwicklungen der Digitalität in die Zukunft verlängert werden<sup>2</sup>?

Infolgedessen stellt sich die Frage, welche Rolle die Universität in der Welt und innerhalb von Gesellschaftsstrukturen einnimmt, als eine strategische Überlegung dar. Aus hochschuldidaktischer Perspektive betrachtet stellt sich außerdem die Frage, inwieweit die Universität Teil der sie umgebenden Machtstrukturen wird oder ob das oftmals geforderte kritische Denken nicht nur eine methodische Herangehensweise im Umgang mit Digitalität darstellt, sondern zu einem inhärenten Bestandteil hochschulpädagogischer Praxis wird. Kritisches Denken als hochschuldidaktische Methode zu betrachten, setzt zunächst die Reflexion über die Rolle universitärer Bildung voraus und führt unweigerlich zur Diskussion um kritische Pädagogik. In diesem Kontext betont Giroux (2004) die Bedeutung der Zwischenräume, indem er hervorhebt, dass Pädagogik nicht als Ware betrachtet werden sollte, sondern als ein progressives Verständnis von Bildung und Lernen. Daraus folgt, dass Theoriebildung sowohl von den Problemen geformt wird, die in den Zwischenräumen entstehen, als auch auf diese reagiert.

Wenn sich das Selbstverständnis bzw. die Strategie einer kritisch aufgeklärten Pädagogik manifestiert, wird der daraus resultierende Zwischenraum zum Sinnbild für strategische Entwicklungen an Hochschulen. Das Dazwischen-Sein begreift den Ort der Universität in einer Weise, dass die Institution in einer besonderen Verantwortung steht, einen Zugang zur Welt über Bildung dergestalt zu schaffen, dass ein sinnhaft fundierterer Zugang möglich ist, der sich in seiner Begründung im Humanen, oder anders formuliert im Humanismus, zeigt. Die Überschrift dieses Beitrags reflektiert die inhärente Begrenztheit der Digitalisierung. Rosa (2016) und Fuchs (2020) führen hier den Begriff der Resonanz ein, um ein Phänomen zu beschreiben, das das Menschliche in der Interaktion betont. Doch es stellt sich unmittelbar die Frage, wie sich eine Strategie einer Präsenzuniversität denn noch begründen ließe, wenn das Humane auch über die Technik des Dialogischen repliziert wird. Aus didaktischer Sicht wäre die Strategie einer virtuellen Universität schwerer zu vertreten als die einer Präsenzuniversität, die in der Realität aber ohnehin nicht mehr in »reiner« Form anzutreffen ist. Ohne eine fundierte Methodologie und Heuristik droht jede wissenschaftliche Anstrengung zur Farce zu verkommen.

Die im Folgenden skizzierten Überlegungen sind das Ergebnis einer erfolgreichen Etablierung eines strategischen Hubs für Lehrentwicklung (siehe Kapitel 4) im *third space* zwischen Academia und Verwaltung sowie einer multidisziplinären Zusammensetzung des Teams und transversalen Vorgehensweise. Wie diese drei Gebiete nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch verbunden werden, wird im weiteren Verlauf geschildert.

---

2 Hierzu hat sich die Szenariomethode innerhalb der Lehrentwicklung in unserem Beispiel bewährt, siehe Kapitel 4.

### 3. Reflexionsräume als Notwendigkeit für die strategische Entwicklung

Wie müssen Hochschulen und Universitäten also strategisch aufgestellt sein, um den Anforderungen von weiteren Digitalisierungsschritten begegnen zu können?

Die Frage des Zwischenraums oder des *third space* stellt sich nicht nur in der Rolle der Personengruppe in der Akademie, sondern auch bei der strategischen Positionierung von Hochschulen. Was apokalyptisch mit Transhumanismus (Wimmer, 2014) als das Ende der humanistischen Bildung aufgrund der Verschiebung von Erziehung und Bildung durch Naturwissenschaft und Technik beschrieben wird, muss in einen konstruktiven Diskurs überführt werden, wie das Technologische neu mit dem Humanistischen gedacht werden kann. Die These, dass Bildung empirisch erforschbar und philosophisch-erziehungswissenschaftlich reflektierbar ist (Sukopp, 2020), könnte als Referenz dienen, hochschulstrategische Problemfelder einzuordnen. Es ist etwa empirisch erforschbar, wie eine tertiäre Bildung, die Anschlussfähigkeit an einen Arbeitsmarkt (employability) stärkt. Gerade im angelsächsischen Universitätsraum nimmt die *employability* einen zentralen strategischen Stellenwert ein, und der strategische Ort der Universität wird zu einem Ort des Zwischenraums zwischen Studium und Arbeitsmarkt. Schon strukturell kann jedoch ein solcher Wert nicht alleinig dazu dienen, eine strategische Ausrichtung von Universitäten zu begründen. Der Reduktion von Menschen auf ihre Produktivität liegt ein Menschenbild zugrunde, das gerade vom humanistischen weit entfernt liegt.

Es ist dennoch grundsätzlich festzuhalten, dass Hochschulen von sich aus alle Bestandteile mitbringen, die benötigt werden, um den Herausforderungen der Zukunft in reflexiver Weise begegnen zu können. Sie sind Expert:innenorganisationen, die die notwendige Fundierung von Verwaltungshandeln wissenschaftlich absichern können. Sie verfügen aber auch über eine straffe Verwaltung, sowohl in horizontaler (Fakultäten/Schools) wie auch in vertikaler Hinsicht (Gremien, Sekretariate, Kernverwaltung). Begreift man den Umgang mit dem Phänomen der Digitalisierung vor allem aber als Handlungsfeld der Verwaltung, dann entstehen gerade in Hinsicht auf diese Herausforderungen mindestens drei Probleme:

Erstens verfügt die Verwaltung nicht über das soziale und akademische Kapital (Bourdieu, 1987) im Vergleich zur Academia. Zweitens werden Vorschriften und Leitlinien abseits von abstrakten Empfehlungen als Eingriffe in die in vielen Ländern grundrechtlich garantierte Freiheit von Forschung und Lehre verstanden.<sup>3</sup>

---

3 Wenngleich dies meist eher eine strukturkonservative Angst vor Beharrungen ausdrückt. Als Grundrecht ist die zitierte Wissenschaftsfreiheit vor allem ein Abwehrrecht gegen den Staat Weingart, P. (2014). Die Stellung der Wissenschaft im demokratischen Staat: Freiheit der Wissenschaft und Recht auf Forschung im Verfassungsrecht. Zeitschrift für Theoretische Soziologie, 2. Sonderband, 305–329. <https://doi.org/https://doi.org/10.17879/zts-2014-537>

Drittens sind die Gremien der akademischen Selbstverwaltung vor allem Wissensorganisationen und gerade keine Verwaltungseinheiten. Diese finden sich eher an den Vizerektoraten, den Kanzleien oder Verwaltungsdirektionen, ohne damit aber die gleiche Durchsetzungskraft zu haben (Stage & de Jong, 2023)

Man kann also fragen, ob nicht ein grundlegendes strukturelles Problem an Hochschulen vorliegt. Während die einen die legitimatorischen Voraussetzungen für Entscheidungen haben (Academia), aber auf dem Gebiet der Administration wenig Expertise und Erfahrung, haben jene anderen wenige originäre Entscheidungsräume (Verwaltung und Services). Wie kann dieses in Hinblick auf die Lehrentwicklung theoretisch erschlossen und praktisch verschlossen werden?

Bedenkt man, dass es einen Konflikt um Implementierungsstrategien und die dazugehörigen Ressourcen zwischen Academia und Verwaltung gibt und gleichzeitig ein Legitimitätsproblem von notwendigen Entscheidungen, dann lassen sich die Lösungen nur in einer Brückenfunktion finden, die beide »Welten« nicht vereint, aber doch überhaupt miteinander verbindet (Stage & de Jong, 2023).

Dieses gilt umso mehr, als für die Herausbildung jeder Strategie überhaupt erst eine Reflexion über Ist- und Soll-Zustand erfolgen muss, ebenso wie eine normative Abschätzung der Folgen eines antizipierten Zustands. Nicht alles, was machbar erscheint, muss umsetzbar sein und *vice versa*. Es braucht daher einen Raum, in dem es möglich ist, die gegenwärtigen Tendenzen ebenso wie einen Blick in die Zukunft abseits einer täglichen Arbeit zu entwickeln und zu spiegeln. Diesen nennen wir hier den Reflexionsraum. Ein solcher kann wiederum nur dort angesiedelt sein, wo die Herausforderungen von Lehre und Forschung sichtbar werden, also nicht an einem Gremium der universitären Selbstverwaltung, sondern in Unabhängigkeit zwischen den Konfliktpolen.

Das bedeutet entweder an einem Prorektorat oder Vizepräsidium oder einer eigenständigen Verwaltungseinheit. Wieso nicht an einem Institut oder einem bestimmten Lehrstuhl? Unterschiedliche Personalkonstellation und Abhängigkeiten verunmöglichen die Konstitution und Stabilität eines Reflexionsraums innerhalb eines Instituts oder Lehrstuhls. Das bedeutet, dass die Stabilisierung des Wissens nicht gesichert wäre, sondern von fluktuierenden Verträgen und einer beständigen Exzellenzauslese abhängig wäre. Gleichsam ist über den schon erwähnten Anspruch der Wissenschaftsfreiheit keineswegs garantiert, dass bei personellen Wechsels weiterhin konkret an den strategischen Problemen der Universität gearbeitet werden kann.

Die Lösung ist die Etablierung eines multidisziplinären Teams, das den Ansprüchen des *third space* genügt (Whitchurch, 2008, 2019). Das bedeutet auch eine Durchmischung von homogenen Wissenskulturen durch eine sensible und überlegte Personalauswahl und die Ausstattung einer solchen Struktur mit den notwendigen Mitteln, um erfolgreich sein zu können. Innerhalb der akademischen Welt wird dem sogenannten *third space* eine besondere Bedeutung beigemessen. Aus hoch-

schuldidaktischer Perspektive lässt sich diese Funktion darin erkennen, die intermedialen Räume so zu gestalten, dass sie eine verbindende Funktion erfüllen. Die vermittelnde Rolle erlaubt es, eine Synthese zwischen der Positionierung der Universitäten innerhalb eines technokratischen Bildungsverständnisses und dem Ziel der Förderung einer humanistischen Bildungsauffassung herzustellen. Der Begriff des Managements erfährt im Kontext des Hochschulbereichs eine spezifische Auslegung. Die These, dass klassische Managementtheorien im Hochschulwesen Anwendung finden können, setzt voraus, dass die Institution bereits einen so hohen Grad an Anpassung erfahren hat, dass sie sich nicht mehr von anderen, marktorientierten Organisationen unterscheidet (Baecker, 2017). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern sich das Bildungswesen überhaupt den Prinzipien marktorientierter Organisationsformen unterwerfen lässt. Sollte diese Unterwerfung nicht oder nur bedingt möglich sein, dann braucht es im Umkehrschluss spezifische Formen des Managements.

Entscheidend für ein *third space*-Team ist dabei nicht nur, dass fachliche Expert:innen unterschiedlicher Gebiete zusammenkommen, sondern dass die Öffnung des Reflexionsraums für alle relevanten universitären Entscheidungsträger:innen stattfindet. Wie diese Struktur genau aussehen kann, wird im anschließenden Kapitel diskutiert. Vorher soll über den Wert der Reflexion gesprochen werden, der vor allem im Alltagsgeschehen akademischer Verwaltungen oftmals zu kurz kommt.

Betrachtet man Reflexion im Wortsinne als »re-flexum« als ein Zurückbiegen oder Umkehren, dann meint dies keine zeitlich-progressive Dimension. Vielmehr ist damit ein Innehalten gemeint, ein Überprüfen und geradezu ein zeitliches Stoppen. Wenn auch Erkenntnis zwingend mit Reflexion verbunden ist, so ist erstere dennoch nicht mit letzteres gleichzusetzen (Heidegger, 1989). Da Strategie sich aber immer auf ein *known unknown* (Ramasesh & Browning, 2014) bezieht, also in Zukünftigem verortet ist, setzt sie eine spezifische Erkenntnis voraus, und zwar gerade jene, die nicht getrieben ist von den alltäglichen Herausforderungen, sondern sich vielmehr ihrer selbst besinnen kann. Reflexion meint hiermit eben kein leeres Wortspiel aus dem Umfeld des New Managements an Hochschulen (Schmidt & Zajontz, 2023), sondern drückt das reale Bedürfnis aus, zweckfrei einem (Zukunfts-)Interesse nachgehen zu können, wie es Humboldt für die Universitäten insgesamt gefordert hat (Humboldt, 2010 [1809]). Zweckfrei bedeutet hierbei keineswegs ohne Ziel. Ziel eines solchen Reflexionsraums ist es, die verschiedenen Herausforderungen der Digitalisierung zu durchdenken, daraus Szenarien zu entwickeln (siehe Kapitel 4) und diese Szenarien mit einem grösser werdenden Kreis an akademischen Stakeholdern gemeinsam zu durchdenken. Erst dann können Handlungsoptionen entwickelt werden, die schließlich den entscheidungsberechtigten Stellen vorgelegt werden können, ohne damit schon eine Vorauswahl zu treffen.

Das Idealbild einer solchen Struktur ist daher ein »Hub«, ein Treffpunkt der vielen verschiedenen Perspektiven und Ideen. Der Reflexionsraum wird damit zu einem gemeinsamen, kollaborativen und selbstbestimmten Raum, in dem gedacht werden kann, ohne dabei zwangsweise immer schon eine Lösung präsentieren zu müssen. Die reale Ausgestaltung eines solchen Raums wird im Folgenden präsentiert.

#### 4. Die Etablierung eines strategischen Hubs für Lehrentwicklung – Beispiele aus der Praxis

Wenn die Antwort auf die Frage nach der strategischen Aufstellung von Hochschulen unter den Transformationsbedingungen der Digitalität in der Etablierung eines *third space*-Raums besteht, in dem ein Nachdenken über die strategischen Herausforderungen der Hochschulen geschehen kann, ohne den administrativen Anforderungen unmittelbar gerecht werden zu müssen, dann bleibt die Frage nach der praktischen Umsetzung notwendig offen.

Dies führt auch zu den Leitfragen zwei und drei: Welche inhaltlichen Fragen ergeben sich aus dieser Transformation für die Institution der Hochschule und wie können hochschuldidaktische Zentren effektiv arbeiten? Effektivität meint in diesem Zusammenhang nicht die schnellere und kostengünstige Bewältigung administrativer Probleme, sondern die zielgerichtete Auflösung strategischer Zielkonflikte. Die prozessualen und inhaltlichen Aufgaben lassen sich, wie beschrieben, nicht abtrennen. Im Sinne eines gemeinsamen Raums zwischen Administration und Academia braucht es explizit beide Komponenten für eine erfolgreiche Arbeit. Dies bedeutet entsprechend auch die Struktur eines flexiblen und zugänglichen Teams, das als *Hub* fungiert und agiert. Fokus einer solchen Arbeitsweise ist nicht die eingeübte Formulierung von Handlungsanweisungen, Leitfäden oder Rechtsvorschriften, die in vielen hochschuldidaktischen Zentren zum alltäglichen Geschäft gehört (und durchaus seine Berechtigung hat), sondern die Herstellung von *Kommunikation* zwischen den akademischen Stakeholdern. Kommunikation meint hierbei tatsächlich das nicht abrechende Gespräch, die Fortführung sprachlicher Verständigung ober- und unterhalb von erwähnten Genretypen (Rechtsvorschrift, Leitfaden usw.) (Lyotard, 1989). Gleichsam ist darin nicht der Verzicht auf eine wissenschaftlich abgesicherte Position zu verstehen – und damit nur ein reiner Dienstleistungsgedanke im Vordergrund –, sondern vielmehr das Bedürfnis die oftmals herrschende Sprachlosigkeit im Rahmen hochschuldidaktischer Beratung zu überwinden.

Dies soll anhand des eigenen Teams der Verfasser weiter erläutert werden, um diese fragmentarischen Äußerungen mit Leben zu füllen. Der Ausgangspunkt ist die Etablierung des Center for Curriculum and Teaching Development am Prorektorat

Studium und Lehre an der Universität St.Gallen (HSG). Dieses Team, bestehend aus sieben Mitgliedern mit multidisziplinärem Hintergrund, deckt eine breite Palette von Service- und Unterstützungsangeboten sowohl für die interne Verwaltung wie für die Academia ab. Diese reicht von der Begleitung bei der Entwicklung von Studiengangsreformen, über die didaktische Beratung zu Lehren und Lernen bis zum Management von universitätsinternen Projekten. Daneben ist auch die Weiterentwicklung von Lehre und Lernen im Zusammenspiel mit anderen Einheiten Auftrag des Teams.

Die strukturelle und teaminterne Weiterentwicklung legte den Fokus im Verlauf stärker auf die strategische Komponente der Lehrentwicklung. Genauer: Durch die Verbreitung von generativen KI-Tools und den teils abwartenden, teils überstürzten Reaktionen auf diese Einführung, bestand der Wunsch nach einer Entwicklung, die sowohl evidenzbasiert wie auch theoretisch fundiert nicht mehr nur auf Entwicklungen reagiert, sondern diese antizipiert. Es sollte versucht werden, nicht mehr nur die stets aktuelle Welle zu reiten, sondern *vor* die Welle selbst zukommen, also Trends zu erkennen, bevor sie medial behandelt werden. Dabei ist neben einer umfangreichen akademischen Sozialisation, mündend in Multidisziplinarität, auch auf ein striktes und erfolgsorientiertes Projektmanagement zu achten, dass die Einschätzungen, Trendanalysen und strategischen Überlegungen in eine Abfolge von Workshops und Gesprächsmöglichkeiten übersetzt. Das bedeutet, dass nicht nur die Teammitglieder wissen, woran sie gerade arbeiten, sondern der Vorteil einer weitreichenden strategischen Entscheidungsfindung allen relevanten Stakeholdern bekannt ist. Dafür braucht es auch eine Klarheit über Phasen, Meilensteine und Prozessergebnis. Dann können anfangs skeptische Mitglieder der Academia von der Notwendigkeit einer solchen Vorgehensweise überzeugt werden. Dieser iterative Prozess muss dementsprechend eng begleitet werden, damit die relevanten Informationen jederzeit für den Kreis der Teilnehmenden bereitstehen.

Um die ständige Produktion redundanter Trendentwicklungen aus verschiedenen Perspektiven, verursacht durch kommunikative Reibungsverluste, zu vermeiden, muss dieses Vorgehen methodisch abgesichert sein. Das im Team gewählte Vorgehen beruht auf der *Szenariomethode* (Götze, 1991; Ramasesh & Browning, 2014), die in Einheiten mit Fokus auf strategische Entscheidungsvorbereitungen ebenfalls gewählt wird (z.B. im Militär). Szenarien werden hier verstanden als Narrationen in zeitlicher Hinsicht. Es geht weniger um eine Erklärung des jetzigen Ist-Zustandes, sondern die Bereitstellung einer alternativen Wirklichkeitskonstruktion, die, ähnlich dem Gedankenexperiment (Engels, 2020), bestimmte Veränderungen der externen oder internen Realität zulässt und so zu einer konsistenten Wirklichkeit kommt, die auf die erlebte Wirklichkeit referenziert (Meisel, 2024). Die Szenarios werden in kleinen Teams adressat:innengerecht ausgearbeitet, ohne dabei eine bestimmte narrative Richtung vorzugeben. Die Szenarien müssen soweit ergebnisoffen erstellt werden, dass auch später ein Anknüpfungspotential für die Hinzu-

ziehung von Expert:innen besteht. Es sind dabei nicht reine *what if*-Narrationen, sondern ausformulierte Wirklichkeitsprojektionen, z. B.: »Arbeitgebende zeigen an, dass die sehr guten Abschlussnoten keine Aussagekraft mehr über die Absolvierenden der HSG haben«. Diese Szenarien ermöglichen Rückschlüsse auf mindestens drei Dinge:

1. Die erforderlichen Daten, Fakten und Zahlen, um die Szenarien auch mit Evidenzen zu unterfüttern;
2. die beständige Beschäftigung mit der Systemumwelt, z. B. den regelmäßigen Bildungsreports;
3. die Sensibilisierung von Problemlagen, basierend auf dem Zahlenmaterial und den Einschätzungen von Expert:innen.

Es ist dabei nochmals zu betonen, dass die Hauptaufgabe des Teams nicht nur auf der selbstständigen Erhebung, Analyse und Auswertung der erforderlichen Zahlen liegt, sondern diese zuerst selbst einzuschätzen, aufzubereiten und schließlich in die Gesprächskanäle zu überführen. Der Ansatz, so viel sollte deutlich werden, ist damit ein streng kollaborativer und transversaler (Guattari, 2015). Dies vereinfacht jedoch nicht unbedingt Arbeitsprozesse. Gegenteilig verursacht auch ein multidisziplinärer Ansatz im Team durchaus ein erhöhtes Abstimmungsniveau und ebenso die Notwendigkeit regelmässiger Teamtreffen, um ein möglichst konsensuales Ergebnis zu erreichen.

Weiterhin zeigt die Praxis, dass die Etablierung im *third space* nicht immer von den Vertreter:innen der Academia einerseits und der anderen Services andererseits als förderlich gesehen wird. Erstaunlicherweise wird in beiden Fällen von einer Untererfüllung des »eigentlichen« Arbeitsauftrages ausgegangen. Es ist daher erforderlich, die notwendige Reputation und den entsprechenden Bewegungsspielraum, der für die skizzierte Tätigkeit von Nöten ist, immer wieder neu zu erkämpfen und damit basiert ein wesentlicher Teil der Arbeit auch auf der Bildung von Vertrauen – sowohl teamintern, wie auch universitätsextern.

## 5. Fazit

Anliegen der vorliegenden Erarbeitung war die kritische Reflexion über den Ort der Universität. Zum ersten als ein Nachdenken, wo und wie sich die Hochschule im Rahmen ihrer jeweiligen singulären Möglichkeiten im Zeitalter der Digitalität *verortet*. Zum anderen, wie die notwendigen strategischen Entscheidungen und ihre Vorbereitungen einen Ort finden können, der diese Herausforderungen annimmt und durchdenkt. Wie zu Beginn festgestellt, können keine endgültigen Antworten

geliefert werden. Die notwendige Aporie<sup>4</sup>, die sich vor allem dadurch ergibt, dass innerhalb von Transformationen noch nicht über ihre Gelingensbedingungen gesprochen werden kann, sollte dazu anregen, Fragen zu stellen und ein mögliches Modell zu präsentieren. Natürlich ist jenes weder ein allgemeingültiges, noch beliebig adaptierbares Modell. Die Umgebungsbedingungen, die sich im beschriebenen Fall zeigen, sind ohne Frage speziell und einerseits von einem hohen Vertrauen gekennzeichnet, andererseits von höherer materieller Ausstattung. Dennoch war es das Anliegen, diese Idee der *scientific community* als Diskussionsgrundlage zu unterbreiten, ohne damit eine normative Setzung vorzunehmen.

Es ist damit deutlich geworden, dass hochschuldidaktische Zentren, Serviceeinheiten und Verwaltungen, *gemeinsam* mit der Academia Fragen stellen müssen. Diese Fragen, insbesondere jene nach der Verortung der eigenen Hochschule, sind in einer Zeit der erhöhten Kompetition zwischen den Hochschulen drängender denn je. Lehrentwicklung ist damit nicht nur als technischer oder prozeduraler Vorgang zu sehen, sondern bestimmt wesentlich die Verortung der Universität und muss daher auch immer dialogisch gedacht werden. In der Digitalität bedeutet dies, die Vorwegnahme einer digitalen Zukunft der Universität vorzudenken und kollaborativ interne universitäre Anpassungen kritisch zu begleiten. Der Weg zu einer Kollaboration intern kann, so hoffen wir, auch zu einer Erhöhung der Zusammenarbeit extern führen.

## Literaturverzeichnis

- Baecker, D. (2017). Agilität in der Hochschule. *Die Hochschule*, 26(1), 19–28. <https://doi.org/10.25656/01:16633>
- Barnett, R. (2010). *Being a university*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs & A. Russer, Trans.). Suhrkamp.
- Bülów-Schramm, M. (2014). *Durchlässigkeit als Zielmarke für Übergänge im Hochschulsystem? Zur Ambivalenz von Heterogenität und Homogenität in der Hochschule*. In K. Impele, S. Winter, S. Staack, M. Bülów-Schramm & U. Banscheraus (Hg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (S. 269–286). wbv.
- Derrida, J. (2002). *Die unbedingte Universität* (S. Lorenzer, Trans.). Suhrkamp.
- Distelmeyer, J. (2021). *Kritik der Digitalität*. Springer VS.
- Engels, H. (2020). Gedankenexperimente. In M. Peters & J. Peters (Hg.), *Philosophieren mit Gedankenexperimenten. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht* (S. 13–26). Felix Meiner Verlag.

4 Von griech. ἡ ἀπορία = Ratlosigkeit, Unentscheidbarkeit, Ausweglosigkeit.

- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen: Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Suhrkamp.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and critical/cultural studies*, 1(1), 59–79.
- Götze, U. (1991). Szenario-Technik. In U. Götze (Hg.) *Szenario-Technik in der Unternehmensplanung* (S. 71–256). Deutscher Universitätsverlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-06736-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-663-06736-8_4)
- Guattari, F. (2015). Transdisciplinarity Must Become Transversality. *Theory, Culture & Society*, 32(5–6), 131–137. <https://doi.org/10.1177/0263276415597045>
- Hachmeister, C.-D., & Hüscher, M. (2023). *CHECK – Entwicklung der Studienanfänger\*innen in Deutschland*. CHE.
- Heidegger, M. (1989). *Nietzsches Lehre vom Willen zur Macht als Erkenntnis*. Klostermann.
- Humboldt, W. v. (2010). Antrag auf Errichtung der Universität Berlin. In L. Ionica, M. Vissienon, & J. Budde (Hg.) (2024). *Studiengänge für eine digitale Welt*. Arbeitspapier Nr. 76. Edition Stifterverband.
- Kamsker, P. D., Janschitz, G., & Monitzer, S. (2020). Digital transformation and higher education: A survey on the digital competencies of learners to develop higher education teaching. *International Journal for Business Education*, 16(1), 22–41.
- Kamsker, S., & Slepcevic-Zach, P. (2020). Digitale Transformation und Curriculumentwicklung – Fallstudie zum Status quo der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Curricula an österreichischen Universitäten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(1), 61–79.
- Kamsker, S., & Slepcevic-Zach, P. (2022). Digitale Transformation und die Frage nach Veränderung an Universitäten. In C. Onnen et al. (Hg.), *Organisationen in Zeiten der Digitalisierung* (S. 157–173). Springer.
- Lyotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit* (R. Clausjuergens, Trans.). Fink.
- Mayrberger, K. (2021). Digitale Hochschulbildung nach 2020: Mut zum Machen in der Digitalität – statt sie zu vertagen. *Medienpädagogik*, 40, 45–55. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.09.X>
- Meisel, S. (2024). *Ästhetiken des Untergangs: phänomenologische Betrachtung von Narrationsmöglichkeiten der Moderne: Hölderlin – Nietzsche – Jünger – Kracht*. Königshausen & Neumann.
- Noller, J. (2022). Didaktik der Digitalität. Philosophische Perspektiven. In M. Kim, T. Gutmann & S. Peukert (Hg.), *Philosophiedidaktik 4.0? Chancen und Risiken der digitalen Lehre in der Philosophie* (S. 33–44). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-65226-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-662-65226-8_3)
- Ramasesh, R. V., & Browning, T. R. (2014). A conceptual framework for tackling knowable unknown unknowns in project management. *Journal of operations management*, 32(4), 190–204.

- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard Univ. Press.
- Rhein, R. (2023). Hochschuldidaktik als Wissenschaft – eine analytische Explikation. In R. Rhein & J. Wildt (Hg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 21–44). transcript.
- Rider, S. (2023). Behind the ivory facade: capitalism, the post-truth condition, and epistemic authority. In L. Leišytė, J. R. Dee & B. van der Meulen (Hg.), *Research Handbook on the Transformation of Higher Education* (S. 38–50). Edward Elgar Publishing.
- Rosa, H. (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp.
- Schmidt, U., & Zajontz, T. (2023). Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement. In R. Rhein & J. Wildt (Hg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 323–339). transcript.
- Stage, A. K., & de Jong, S. (2023). Non-academic staff's part in transforming academia: as irrelevant as their label suggests? In L. Leišytė, J. R. Dee & B. van der Meulen (Hg.), *Research Handbook on the Transformation of Higher Education* (S. 142–162). Edward Elgar Publishing.
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In J. Noller & U. Hauck-Thum (Hg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 3–7). Springer.
- Sukopp, T. (2020). Grenzen des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz. Im Philosophieunterricht, aus philosophischer und bildungsphilosophischer Sicht. In K. von Wysocki (Hg.), *Neue Technologien – neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Perspektiven* (S. 197–225). Springer.
- Tobor, J. (2024). *Blickpunkt – Leitlinien zum Umgang mit generativer KI*. Berlin.
- Weingart, P. (2014). Die Stellung der Wissenschaft im demokratischen Staat: Freiheit der Wissenschaft und Recht auf Forschung im Verfassungsrecht. In M. Franzen, A. Jung, D. Kaldewey & J. Korte (Hg.) *Autonomie revisited. Beiträge zu einem umstrittenen Grundbegriff in Wissenschaft, Kunst und Politik* (Zeitschrift für Theoretische Soziologie, 2. Sonderband, S. 305–329) Beltz Juventa. <https://doi.org/10.17879/zts-2014-537>
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>
- Whitchurch, C. (2019). Being a Higher Education Professional Today: Working in a Third Space. In C. Bossu, & N. Brown (Hg.), *Professional and Support Staff in Higher Education. University Development and Administration* (S. 1–11). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-1607-3\\_31-3](https://doi.org/10.1007/978-981-10-1607-3_31-3)
- Wimmer, M. (2014). Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende. *Jahrbuch für Pädagogik*, 2014(1), 237–265. [https://doi.org/10.3726/265764\\_237](https://doi.org/10.3726/265764_237)