

Hochschulbildung digital

Abschied vom Ideal der Universitas?

Ulf-Daniel Ehlers

Einleitung und Problematisierung: Universitas am Ende?

Die Universität (und auch das Ideal der Universitas) ist nicht am Ende.

Wir müssen keinen Abschied feiern.

Sie ist in der Kritik und Begriffe wie „Bildung neu denken“ und Digitalisierung spielen dabei wechselnde Rollen zwischen Begleiterin und Treiber. Dabei ist die Universität ja eine wichtige, wenn nicht sogar die wichtigste gesellschaftliche Institution Europas – aber auf jeden Fall eine europäische Institution par excellence (Rüegg 1993). Als solche ist sie immer dem Wandel unterlegen.

Das Ideal der Universität kann mit dem lat. Begriff *Universitas* (eigentlich *universitas magistrorum et scholarium*) beschrieben werden: Als Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, die gemeinsamen Grundzielen verschrieben ist, die neues und auch altes Wissen nicht von oben nach unten weiterreicht, sondern Erkenntnisse immer wieder neu diskutiert, bestätigt oder verwirft – dies alles ungeachtet der Reaktion von außen. Ein Ideal, das niemals vollständig erreicht wurde und häufig genug auch scheiterte.

Das Ideal der Universitas ist durch die jüngere Geschichte der Industrialisierung und ihrer Folgen – auch für die höheren Bildungseinrichtungen – unter Druck geraten, sich von akademischen Institutionen im Sinne der Universitas hin zu Masseneinrichtungen der Ausbildung zu wandeln. Mehr und mehr steht eine Abkehr von einem Ideal der „Bildung als Selbstbildung“ hin zu einer Vorstellung von „Bildung als Ergebnis des Lehrens“, orientiert an den Qualifikationszielen eines Studienplans im Vordergrund.¹

Wenn Hochschulbildung aber im Wesentlichen Selbstbildung ist, also vom Subjekt aus gedacht wird, gibt es keine „ideale“ Bildung im Sinne einer fest bestimmbar, standardisierten besten Bildung, die für alle gleich gilt.

1 Arnold greift auf, dass Lernende nicht durch die Defizitbrille, sondern „als potenzial- und ressourcenreiche Subjekte“ gesehen werden sollten, dass Lernen nicht erzwungen werden kann, keineswegs an Institutionen gebunden und die Folge von Lehren ist, und dass Didaktik daher „Ermöglichungsdidaktik“ zu sein hat, die Raum für individualisiertes und reflexives Lernen schafft und den Prozess *kontinuierlicher Selbstveränderung in eigener Verantwortung unterstützt und begleitet*. *Die emanzipatorischen Ideen und Impulse* von Freire, Illich, Cohen, Watzlawick, Bourdieu und Holzkamp spielen dabei eine wichtige Rolle und dienen als Wegweise für Begriffe wie „Neue Lernkulturen“ oder „Zukunftsorientiertes Lernen“ (Arnold 2010, S. 290).

Bildung in diesem Verständnis ist weitaus komplexer, individueller und ganzheitlicher und nicht zu verwechseln mit dem Anforderungsprofil einer neu zu besetzenden Arbeitsstelle.

Der Digitalisierung muss man zugute halten, dass sie diesen Widerspruch eigentlich erst sichtbar gemacht hat – nicht aber, dass sie das Sterbeglöckchen der Universitas läutet. Aber die Universität insgesamt steht in der Kritik, das ist unüberhörbar. Dabei wird das Ende der Universitas auch in der Kritik am Bologna-Prozess laut: „Verschulung“ der Studiengänge sei zu erkennen, das Ende der humboldtschen Universität, das „Ende einer Lebensform“ (Seibt 2007) proklamiert. Das bildungspolitische Ringen um den richtigen Weg zur Reform von Bildung in Schule und Hochschule zeigt sich auch in politischen Paradoxien: Der Wunsch nach mehr Bildungsgerechtigkeit und mehr Hochschulabsolventen soll offenbar durch die Einführung von Studiengebühren erreicht werden, größere wissenschaftliche Kompetenz durch stärkere Drittmittellorientierung.

Doch lehrt uns die Geschichte, dass Entwicklung nicht zurück zu dem alten Zustand führt (führen sollte), sondern, dass ein neuer Zustand, der in einer Verbindung der Tradition und des Eingetübten mit der neuen Möglichkeit liegt, anzustreben ist. Wie kann das für die heutige und die zukünftige Universität aussehen? Meine These ist, dass Digitalisierung den Gedanken der Universitas als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden im Diskurs neu ermöglichen kann. Dazu möchte ich in drei Kapiteln – im Sinne einer Bestandsaufnahme – die Potenziale aufzeigen, die für eine gute digitale Hochschullehre stehen: (1) Unterstützung der Selbstorganisation, (2) Ermöglichung der Flexibilisierung von Studien- und Lernverläufen sowie eine (3) Orientierung an Kompetenzentwicklung.

Digitale Möglichkeiten zur Transformation von Hochschulbildung: Aufbruch zur digitalen Universitas

Hochschule digital – die Nutzung digitaler Medien – bietet Hochschulen neue Möglichkeiten die Studienstruktur oder die Studienorganisation weiter zu entwickeln. Die Ergebnisse der jüngsten Debatte über „Hochschulbildung digital“ zeigen, dass Digitalisierung nicht als Technisierung, sondern als Ermöglicher für didaktische Phantasie in der Lehre steht (Hochschulforum Digitalisierung 2016). Zu erkennen ist, dass ein Bild von Hochschullehre verfolgt wird, das nicht weit von dem Ideal der Universitas entfernt ist. Es geht darum, junge Menschen in der Entwicklung ihrer Fähigkeit zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Arbeit in heterogenen Teams zu unterstützen und sie bei der Entwicklung von Handlungskompetenzen durch die Lösung komplexer Probleme zu fördern (Ehlers 2008). Hochschulen und ihre Akteure in der Lehre setzen digitale Medien in großer Vielfalt ein und nutzen die sich dadurch ändernden

Rahmenbedingungen, um produktiv neue Wege zu gehen und Hochschullehre jenseits von reinen monodirektionalen Wissenstransferkonzepten und Massenveranstaltungen attraktiv zu gestalten. Dabei werden in Reallaboren der Hochschullehre Konzeptionen entwickelt und umgesetzt, in denen Studierende als reflektierende Praktikerinnen und Praktiker in „Reflexionslaboratorien“ (Ehlers 2014) lernen. In diesen arbeiten sie kollaborativ zusammen und werden in ihrer Entwicklung zu autonomen und selbstgesteuerten Lernenden unterstützt. Digitalisierung verfolgt dabei nicht das Ziel der „Technisierung“, sondern fördert zur didaktischen, curricularen und organisatorischen Innovation in der Lehre auf. Der Schlüssel zur erfolgreichen Digitalisierung der Hochschullehre liegt dabei in der Vernetzung der Studierenden und der Lehrenden zu einer akademischen Lerngemeinschaft, in der komplexe und relevante Probleme bearbeitet werden (Ehlers et al. 2003). Ganz im Sinne eines Ideals der Universitas. Im Folgenden werden drei Bereiche, in denen Hochschulen diese Möglichkeit verstärkt nutzen, beschrieben.²

Hochschulbildung digital: Mehr Selbstorganisation und stärkere Wahlmöglichkeiten

Hochschulen können die Entwicklung zum autonomen und selbstgesteuerten Lerner und die Selbstorganisationsfähigkeiten der Studierenden durch digitale Medien unterstützen, indem sie größere Wahlmöglichkeiten entwickeln und anbieten. Ein wichtiges Stichwort lautet dabei „Digitaler Import“ von Curriculum der eigenen oder anderen akademischen Institutionen. Im Folgenden werden vier Varianten beschrieben.

Variante 1: Verzweigte Studienpfade und Abschlüsse

Hochschulbildung digital bedeutet in Hochschulen heute auch, dass Fakultäten und Studiengänge enger zusammenrücken und stärker miteinander kooperieren, vor allem und auch digital und mit dem Ziel größerer Flexibilität im Studienverlauf (Gruber 2000). Über digitale Medien werden Studienangebote miteinander koordiniert und verzahnt. Das kann zu flexibleren Studienangeboten führen, in denen Studierende mehr Selbststeuerungsmöglichkeiten haben und sich im Laufe ihres Studiums gemäß ihren Interessen fachlich noch weiter verzweigen können. In zunehmendem Maße werden von Hochschulen vernetzte Curricula angeboten, auch als Y-Studienpfad bezeichnet. Dabei wird zunächst ein curricularer Kernbereich studiert, auf dem dann eine mögliche Verzwei-

2 Die im Folgenden beschriebenen Konzeptionen sind das zusammengefasste Ergebnis einer Analyse der über 100 Konzeptionen, mit denen sich Hochschulen auf die Ausschreibung des Programms „Curriculum 4.0“ beworben haben. Das Programm wurde von der Carl-Zeiss-Stiftung und dem Stifterverband mit dem Ziel ausgeschrieben, curriculare Reformprojekte auszuzeichnen, die neue Lösungsansätze im Umgang mit digitalen Medien aufzeigen.

gung in zwei oder mehr Studienrichtungen folgt. Beispielsweise schreiben sich Studierende für den Bachelor Informatik ein, können aber im Studienverlauf auf Wirtschaftsinformatik verzweigen, oder sie schreiben sich für BWL ein und können im Studienverlauf auf Wirtschaftsinformatik verzweigen. In beiden Studienfächern bietet die Hochschule den gleichen curricularen Kernbereich an, auf den Studierende dann die jeweilige Fachvertiefung aufsetzen. Gleiches wird in vielen anderen Fachrichtungen praktiziert, wie beispielsweise Gesundheitsmanagement und angewandte Pflegewissenschaften, Medienkommunikation und Mediendesign usw. Für Fakultäten erfordert diese Vorgehensweise eine neue Kooperationsbereitschaft, da Module nun – oftmals digital – für unterschiedliche Studienverläufe geöffnet und angeboten werden und nicht nur für den eigenen Studiengang.

Variante 2: „Probleme folgen keiner Disziplin“ – Interdisziplinäre Modulkombination und polyvalente Module

Eine Variante der oben beschriebenen Flexibilisierung des Studienverlaufs ist auch eine stärkere interdisziplinäre Gestaltung von Studienangeboten durch den Einsatz digitaler Medien. Dabei werden flexible Wahlbereiche definiert, um Module und Veranstaltungen aus anderen und auch fachfremden Fachbereichen zu studieren. Denkbar sind Beispiele wie die Theologin, die auch Managementseminare belegen möchte, der Manager, der an Gruppenpsychologie interessiert ist, die Philosophin, die sich für die Veranstaltungen aus dem Bereich der Lifesciences interessiert, Mediziner, die Marketingkenntnisse erlangen möchten, oder der Architekt mit dem Wunsch, Stadtsoziologie zu vertiefen. Hochschulen beginnen, Module aus Bachelor- und Masterstudiengängen als sogenannte „polyvalente Module“ zu definieren. Das hat Auswirkungen auf die Kapazitätsberechnung und Auslastung von Studiengängen. Wie bereits ausgeführt, fordert eine veränderte gesellschaftliche Sichtweise auf (Hochschul-)Bildung ein Aufweichen von starren Qualifikationsprofilen zugunsten von übergreifenden Kompetenzen und dadurch auch eine stärkere interdisziplinäre Zusammenstellung von Studieninhalten und Vernetzung durch polyvalente Modulgestaltung. Digitalisierung ermöglicht eine zeit- und ortsunabhängige Präsentation und Erreichbarkeit von entsprechenden Inhalten, auch über Fakultäts-, Department-, Campus- und sogar Hochschulgrenzen hinweg. Ein Beispiel hierfür ist etwa die Virtuelle Hochschule Bayern, über die viele bayrische Universitäten mittlerweile über 300 Lehrveranstaltungen und Module digital anbieten.

Variante 3: Virtuelles ERASMUS – virtuelle Mobilität

Eine weitere Möglichkeit, Studienverläufe interdisziplinärer und flexibler zu gestalten, mehr Wahlmöglichkeiten zuzulassen und die Selbstorganisation der Studierenden zu stärken, ist der digitale Import von Curricula anderer

akademischer Institutionen, im Englischen mittlerweile auch als „*virtual Erasmus*“ oder „*virtual mobility*“ bezeichnet. Studierenden belegen in diesem Fall eine Lehrveranstaltung, eine Sommerschule oder ein Praktikum, welches in Form eines Onlinekurses vermittelt wird, an einer anderen akademischen Einrichtung als der Hochschule, bei der sie eingeschrieben sind, oft auch im Ausland. Das so belegte Studienangebot wird als vollwertige Studienleistung anerkannt und kann in das eigene Studium mit allen Leistungspunkten integriert werden. Der digitale Import von Lehre aus anderen akademischen Einrichtungen kann begünstigt werden, wenn Fakultäten sich von vornherein um die möglichen Importmöglichkeiten Gedanken machen und Regeln dazu aufstellen, die in einem Wahlkatalog für virtuelle Mobilität für die Studierenden beigefügt werden.³

Variante 4: Ausweitung der Anerkennungspraxis

Hochschulen in Deutschland sind verpflichtet, Kompetenzen aus dem akademischen (bis 100 Prozent) und nicht akademischen (bis 50 Prozent) Bereich als Vorkenntnisse im Studium auf die zu erbringenden Prüfungsanforderungen anzuerkennen. Die Erfahrung mit solchen Anerkennungspraktiken ist jedoch nicht groß und führt oftmals zu Unverständnis aufseiten der Lehrenden, da unklar ist, ob die zur Anerkennung eingebrachten Vorleistungen auch wirklich adäquate Kompetenzen beinhaltet. Anerkennung ist aber der wesentliche Schlüssel für die Ermöglichung neuer digitaler Vielfalt für Studienverläufe. Digitale Lehrveranstaltungen (auch anderer Fakultäten und akademischer Institutionen) können erst dann vollwertig neben in Präsenz erbrachte Lehrveranstaltungen treten, wenn sie auch vollwertig anerkannt werden. Der sich zunehmend verbreitende Wunsch der Hochschulen, die Selbstorganisationsmöglichkeiten der Studierenden durch mehr Wahlmöglichkeiten zu stärken und auszuweiten, kann genau dadurch realisiert werden. Er erfordert jedoch in vielen Fällen die Ausweitung der Anerkennungspraxis. Dabei sind sowohl individuelle (Anerkennung individuell eingebrachter Leistungen) als auch institutionalisierte Konzepte (Kooperationsmodelle, in denen die von anderen Einrichtungen anererkennungsfähigen Leistungen im Vorfeld geprüft wurden) denkbar und werden derzeit erprobt.

Praxisintegration ermöglichen und offene Hochschule gestalten

Die Eigenschaften von digitalen Medien, räumliche und zeitliche Grenzen der Lehre zu überwinden sind hinlänglich bekannt. Gerade für eine verstärkte

3 Das EU Projekt „OER Test“ hat die hierbei denkbaren Möglichkeiten aufgearbeitet und publiziert: <https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Open-Learning-Recognition.pdf> [Zugriff: 5. Oktober 2017].

Praxisintegration, etwa durch Verzahnung von unterschiedlichen Lernorten in dualen Studienkonzepten oder auch für die Gestaltung einer offenen Hochschule können digitale Medien eingesetzt werden.

Praxisintegration fördern: Arbeitsplatznahe studieren ermöglichen

In praxisintegrierten, praxisnahen oder dualen Studiengängen können digitale Medien genutzt werden, um die dann i.d.R. vorhandenen zwei Lernorte – den Lernort Arbeitsplatz und den Lernort Hochschule – miteinander zu vernetzen. Dabei eignen sich beispielsweise Kursformate, die den Studierenden ermöglichen, auf Inhalte zuzugreifen, die sie für Projekt- und Forschungsarbeiten, die am Praxislernort angefertigt werden, benötigen. Ein weiteres Beispiel ist das Konzept des reflexiven Schreibens von Lerntagebüchern für Explorations- und Reflexionsaufgaben, die die Studierenden während der Studienphase an der Hochschule anhand von theoretischen Konzepten erarbeiten und die am Lernort Praxis durchgeführt werden sollen. Lehrende und Studierende können so – trotz zweier Lernorte – weiterhin im Austausch bleiben, sich regelmäßig strukturiert Feedback geben oder auch unterstützen.

Offene Hochschule gestalten: Vor-, Brückenkurse und onboarding ins Studium

Die Öffnung der Hochschulen für immer mehr junge Menschen eines Jahrgangs führt automatisch dazu, dass auch nicht-traditionelle Zielgruppen an die Hochschule strömen, und erhöht die Diversität der Lebenslagen, in denen Menschen sich akademischer Bildung zuwenden. Das stellt für Hochschulen eine Herausforderung in Bezug auf den Studienerfolg dar. Gerade in den mathematisch naturwissenschaftlichen Studienfächern sind Hochschulen häufig mit mathematischen Eingangsqualifikationen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger konfrontiert, die nicht ausreichen, um die Studieneingangsphase erfolgreich zu überstehen (Heublein et al. 2014). Mehr und mehr Hochschulen experimentieren nun mit Onlinekursen, die die Studierenden bereits im Vorfeld zum Studium belegen und die ihnen die Möglichkeit geben, sich in dem notwendigen Bereich das notwendige Qualifikationsniveau zu erarbeiten.⁴

Eine weitere Möglichkeit, eher zur Unterstützung der Öffnung von Hochschulen auch für nicht-traditionelle Zielgruppen, sind sogenannte Brückenkurse, die auch mit Äquivalenzprüfungen gekoppelt werden können. Wollen beispielsweise Berufstätige mit langer Berufspraxis wieder ins Studium zu-

4 Ein Beispiel dafür ist das Projekt OPTES der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, die im Verbund mit anderen Hochschulen eine digitale Infrastruktur für Studierende entwickelt, um sie in der Studieneingangsphase bei der Studienorganisation und ihren mathematischen Kompetenzen zu unterstützen: <http://www.optes.de> [Zugriff: 5. Oktober 2017].

rück, bietet es sich an, sie mit „Onboarding-Kursen“, Propädeutika o. ä. dabei zu unterstützen, in ein akademisches Studium hineinzukommen – und zwar ohne, dass sie regelmäßig bereits in Präsenzkurse an die Hochschule kommen müssen. Oftmals sind diese praxiserfahrenen Studieninteressierten bereits mit weitreichenden Vorqualifikationen aus der Praxis ausgestattet, sodass man es ihnen ermöglichen kann, nach kurzen inhaltlichen Auffrischungen an sogenannten Äquivalenzprüfungen teilzunehmen. Dabei können ihnen äquivalente Kompetenzen für im Studium zu erbringende Module bescheinigt werden, sodass sie entsprechende Module angerechnet bekommen können. Hochschulbildung digital bedeutet hier, mehr Menschen ein Studium zu ermöglichen, indem Angebote gestaltet werden, die sie in unterschiedlichsten Lebenslagen unterstützen, an Hochschulbildung teilzunehmen. Digitale Medien helfen hier, sie dort zu erreichen, wo sie sind.

Kompetenzorientierung digital

Der Erwachsenenbildner Donald Schön weist darauf hin, dass die Welt prinzipiell unsicher ist, und dass es ein Ziel von Ausbildung sein muss, mit dieser Unsicherheit umgehen zu können (Schön 1983). Nicht statische Wissensvermittlung, sondern der reflektierende Praktiker steht daher im Mittelpunkt von Bildungsprozessen. Mit Schön werden Studierende als reflektierende Praktiker angesehen, die sich in Handlungssituationen nicht lediglich dem gegebenen Handlungsdruck beugen, sondern die während (*reflection-in-action*) und nach ihren Handlungen (*reflection-on-action*) die Rahmenbedingungen des Handelns reflektieren (ebd.). Bis heute sind die deutschen Hochschulen und Universitäten jedoch ganz überwiegend Institutionen der Wissensvermittlung, nicht der reflexiven Kompetenzentwicklung (Ehlers/Schneckenberg 2008).

Bei der Nutzung digitaler Medien für kompetenzorientiertes Studieren fühlen sich Hochschulen und ihre Akteure noch unbehaglich und alleingelassen. Dabei bieten gerade digitale Medien mit ihrem Kooperations-, Kollaborations- und Reflexionspotenzialen große Chancen, kompetenzorientiertes Lernen voranzubringen. Und damit auch, wieder digital dem Ideal der Universitas näher zu kommen, im Lernen und Studium nicht in der Wissensvermittlung stecken zu bleiben, sondern die Reflexion der persönlichen Erfahrungen, Werte, Motivationen und Einstellungen einzubeziehen.

Digital authentische Fragen, komplexe Probleme und regelmäßige Reflexion integrieren

Für die individuelle Kompetenzentwicklung müssen Lernsituationen geschaffen werden, in denen selbstgesteuertes, anwendungsbezogenes, situatives, emotionales, soziales und kommunikatives Lernen gefördert wird (Mandl/Krause 2001). Die Integration komplexer und authentischer Probleme in unscharfen Ausgangssituationen ist ein wesentliches Element in kompetenzori-

entierten digitalen Lernszenarien. Digitale Lernumgebungen können Studierende unterstützen, jenseits der Beschäftigung mit künstlich aufgearbeiteten Fragestellungen im Seminarraum, digital mit Betroffenen, Akteuren und Experten in Kontakt zu kommen und sich zusätzlich zum theoretischen Wissensbestand ein reales, authentisches Problemszenario zu erarbeiten. In der Hamburg Open Online University wird diese Verzahnung von akademischer Analyse und realer Problemwelt anhand von vielen Projekten real angegangen, indem Studierende über Lernplattformen mit Protagonistinnen und Protagonisten der jeweiligen Themenfelder zusammenarbeiten.

Weiterhin wichtig – und mittlerweile unstrittig – ist die regelmäßige Reflexion der Lernerfahrungen. Digitale Medien können auch hier Möglichkeiten bieten, individuelle Reflexionen per Videotake oder über reflexives Schreiben, beispielsweise in Weblogs, zu praktizieren und in die Hochschullehre zu integrieren. Studierende können sich dabei unkompliziert zu Reflexionstandems zusammenschließen, in denen sie ihre Lernerfahrungen regelmäßig miteinander bearbeiten.

Kompetenzorientierung bei digitalen Prüfungs- und Bewertungsverfahren

Im Sinne des Ansatzes des *Constructive Alignment* (Biggs/Tang 2011) sind kompetenzorientierte Lehr- und Lernszenarien nur dann sinnvoll, wenn auch die Prüfung und Bewertung kompetenzorientiert vorgenommen wird. In der deutschen Hochschuldidaktik wird dieses Thema bereits stark fokussiert, in der Realität der Hochschullehre ist es oftmals zugunsten von Massenprüfungen, die im Sinne von „Auswendiglernen und Wiedergeben“ einem eher reproduktiven Verständnis folgen, noch nicht sehr verbreitet. So ist es auch für digitale Hochschulbildung eine Herausforderung. Digitale Medien werden seit längeren auch für Prüfungs- und Bewertungsprozesse herangezogen. Allerdings sind mit der Umsetzung von sogenannten „E-Assessments“ einige Herausforderungen verbunden, die sowohl die Technik und die Organisation betreffen als auch den komplexen Bereich der Rechtssicherheit und nicht zuletzt die Frage, welche Inhalte sich mit E-Prüfungen sinnvoll prüfen lassen. Das betrifft gerade die Frage, wie digitale Prüfungsformen auch kompetenzorientiertes Prüfen ermöglichen können. Die im Jahr 2015 erschienene Studie „Digitales Prüfen und Bewerten“ gibt einen strukturierten Überblick über den Stand der Dinge und die Vielfalt der (teil-)digitalisierten Prüfungsformate, die derzeit bereits an Hochschulen zum Einsatz kommen (Michel et al. 2015).⁵ Eine kritische Anmerkung sei – mit Gabi Reinmann (2014) – an dieser Stelle gestattet: Kompetenzorientierung zu Ende denken würde be-

5 Eine Übersicht von Lernzielen und dafür geeigneten Fragentypen bietet das E-Klausur-Wiki der Universität Gießen.

deuten, nur Prüfungen zuzulassen, die tatsächlich versuchen, Kompetenzen zu erfassen, und die Anforderungen integrierter Prüfungen erfüllen. Dabei sei allerdings Bescheidenheit geboten, denn kompetenzorientierte Prüfungen seien ein Ideal, dem man sich nur annähern könne. Präzise und eindeutige Feststellungen, über welche Kompetenz jemand in welcher Ausprägung verfügt, sind theoretisch und praktisch kaum möglich. Scheingenaugigkeit und unreflektiertes Messen machen das Prüfen nicht besser. Notwendig sind komplexe Prüfungen, die Kompetenzen mit einem reflektierten Anspruch erfassen, die in Gestaltung und Durchführung sehr aufwendig sind. In der Regel werden komplexe Prüfungen offenere schriftliche, mündliche und forschungspraktische Formate umfassen – Formate, die Studierenden die Möglichkeit eröffnen, jenseits von Antwortvorgaben zu zeigen, was sie wissen und wie sie mit ihrem Wissen umgehen, was sie können und wie sie mit ihrem Können Probleme lösen. Im Sinne des Ideals der Universitas würde dann auch nicht mehr ein Abprüfen von auswendig Gelerntem im Vordergrund stehen, sondern die Disputation von Neuem und Bemerkenswerten.

Fazit: Digitale Universitas

Ob Hochschulen tatsächlich das Ideal der Universitas realisieren, hängt von der didaktischen Phantasie der Lehrenden, dem Mut zur Umgestaltung der Hochschulen und dem sinnvollen Einsatz digitaler Medien ab. Digitalisierung befindet sich noch in einem Experimentierstadium. Aber Hochschulbildung digital birgt das Potenzial, das Ideal einer Universitas als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu unterstützen und die Transformation der Hochschule in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Anforderungen voranzubringen. Ein Garant, dass die Nutzung von digitalen Medien zu einer didaktisch sinnvollen Hochschullehre führt, gibt es nicht. Hochschulen stehen daher mehr denn je heute vor einer Gestaltungsaufgabe – und das in schwierigen Zeiten und massiv gestiegener Anforderungen.

Es ist in vielen Fällen aber zu erkennen, dass Hochschulen sich den Herausforderungen stellen. Digitalisierung wird dabei oft als Didaktisierung erlebt, denn mit dem Einsatz von neuen Medien stellen sich lernorganisatorische und didaktische Fragen (endlich) wieder neu. Es sind digitale Medien, die oft zunächst erst sichtbar machen, dass das Ideal der Universitas im Hochschulalltag nicht gelebt wird.

Ulf-Daniel Ehlers, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Bildungsmanagement und Lebenslanges Lernen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.

Literatur

- Arnold, Rolf (2010): Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2011): Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. 4. Auflage. Maidenhead: Mc Graw Hill, The Society for Research into Higher Education & Open University Press. http://hust.edu.oak.arvixe.com/media/197963/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf [Zugriff: 28. September 2017].
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2008): Qualität und Bildung. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2014): Open Learning Cultures. A Guide to Quality, Evaluation and Assessment for Future Learning. New York/Heidelberg: Springer.
- Ehlers, Ulf-Daniel/Gerteis, Wolfgang/Holmer, Torsten (Hrsg.) (2003): E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie: L3 - Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft. Gütersloh: Bertelsmann.
- Ehlers, Ulf-Daniel/Schneckenberg, Dirk (2008): Changing Cultures in Higher Education. Moving Ahead to Future Learning. Berlin/New York: Springer.
- Gruber, Elke (2000): Modernisierung durch Flexibilisierung von Weiterbildung. In: Heintzel, P./Krainer, L. (Hrsg.): Weiter Bildung? Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus Theorie und Praxis. Wien: Springer, S. 97-104. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-6293-4_10.
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Hannover: DZHW.
- Hochschulforum Digitalisierung. (2016): The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Essen: Edition Stifterverband. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf> [Zugriff: 28. September 2017].
- Mandel, Heinz/Krause, Ulrike-Marie (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht Nr. 145). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Mayer, Karl Ulrich (2000): Die Bildungsgesellschaft. Aufstieg durch Bildung. In: Pongs, A. (Hrsg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Band 2. München: Dilemma-Verlag, S. 193-218.

- Michel, Lutz P./Goertz, Lutz/Radomski, Sabine/Fritsch, Torsten/Baschour, Lara (2015): Digitales Prüfen und Bewerten im Hochschulbereich. Arbeitspapier Nr. 1. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%201_Digitales%20Pruefen%20und%20Bewerten.pdf [Zugriff: 5. Oktober 2017].
- Rüegg, Walter (Hrsg.) (1993): Geschichte der Universität in Europa. Band 1: Mittelalter. München: Beck.
- Reinmann, Gabi (2014). Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf [Zugriff: 28. September 2017].
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.
- Seibt, Gustav (2007): Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna: Der atemberaubende Untergang der deutschen Universität. In: Süddeutsche Zeitung vom 21. Juni 2007, S. 11.