

Dubs, Rolf

Hochschuldidaktik. Ein programmatischer Beitrag aufgrund langer Erfahrung

Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 12-25



Quellenangabe/ Reference:

Dubs, Rolf: Hochschuldidaktik. Ein programmatischer Beitrag aufgrund langer Erfahrung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 12-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136922 - DOI: 10.25656/01:13692

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136922>

<https://doi.org/10.25656/01:13692>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hochschuldidaktik. Ein programmatischer Beitrag aufgrund langer Erfahrung

Rolf Dubs

Zusammenfassung Leider ist die hochschuldidaktische Forschung in den deutschsprachigen Ländern immer noch zu wenig entwickelt. Hingegen bemühen sich immer mehr Hochschulen und Verbände um einen gezielten Aufbau der hochschuldidaktischen Kurse. In diesem Beitrag werden aus der praktischen Erfahrung mit hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen Entwicklungstendenzen nachgezeichnet sowie Prinzipien und Ziele einer hochschuldidaktischen Ausbildung abgeleitet. An Beispielen werden Überlegungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen dargestellt sowie die noch wenig bekannten Verfahren des Reflective Teachings als eine interessante Form der praxisbezogenen hochschuldidaktischen Ausbildung beschrieben. Der Beitrag beruht vornehmlich auf langen Erfahrungen als Rektor einer Universität und als Dozent von vielen hochschuldidaktischen Kursen.

University Didactics. A contribution based on many years of experience

Abstract It is unfortunately still the case that research into university didactics in German-speaking countries is under-developed. In contrast, an increasing number of universities and associates are making a concerted effort to construct courses of the same. This article traces the development of such courses from practical experience with university didactic lectures as well as the derived principles and aims of a university-didactic education. Consideration is given to the design of lectures using examples and to the little known procedure of Reflective Teaching as an interesting form of practical university didactic education. This contribution is based particularly on the experience gained as long-standing rector of a university and as lecturer of many university-didactic courses.

1. Entwicklungstendenzen

Zwar wird selbst von prominenter Seite her immer wieder bestritten, dass bei der Wahl von Professoren an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen die amerikanischen Entwicklungen auch in den deutschsprachigen Ländern Eingang finden: Wahlentscheidend sind die wissenschaftlichen Leistungen (möglichst viele Beiträge in sogenannten «A-Journals»). Mit der Einführung von «Elite-Universitäten» in Deutschland hat sich dieser Trend noch verschärft. Entgegen allen Lippenbekenntnissen verliert die Lehrbefähigung in Wahlgeschäften an Bedeutung, und es finden sich nicht wenige Forschende, welche gute Lehrende ohne ein hervorragendes Portfolio in der Forschung eher als an Hochschulen fehl am Platz bezeichnen. Verfechter solcher

Meinungen sind auch um Begründungen nicht verlegen. Sie gehen davon aus, dass an Hochschulen eine intellektuelle Elite studiert, welche in der Lage ist, selbstgesteuert zu lernen, zumal mit modernen Formen des Blended Learnings das selbstregulierte Lernen vereinfacht wird. Oder sie nehmen an, für Studierende sei die pädagogische Aufarbeitung der Lerninhalte nicht mehr so bedeutsam wie für Jugendliche. Solche Auffassungen bleiben bei genauerem Hinsehen fragwürdig. Erstens verändert der Bologna-Prozess mit der Zweiteilung der Lehre in einen Bachelor und einen Master das Verständnis des Hochschulunterrichts wesentlich. Solange der Bachelor auf die «Employability» ausgerichtet bleibt, kommt auf dieser Stufe der Lehre wieder mehr Bedeutung zu, weil die Studierenden primär gute Anleitungen für einen Einsatz in anspruchsvolleren Berufen benötigen. Zweitens nimmt infolge der politischen Forderungen nach einem höheren Anteil von Studierenden auf der Bachelor-Stufe die Zahl der intellektuell Hochleistungsfähigen nicht zu, sondern die Hochschulen müssen sich vermehrt mit weniger motivierten und mittelmässig leistungsfähigen Studierenden auseinandersetzen, für welche die pädagogische Aufarbeitung der Lerninhalte wesentlich ist. Deshalb bleibt über alles gesehen auch an Hochschulen eine gute Lehre bedeutsam. Mit anderen Worten muss die Umschreibung der Aufgabe der Lehrenden an Hochschulen mit «Forschung und Lehre» weiterhin gültig sein. Wer nicht forscht, kann nicht wissenschaftlich innovativ unterrichten, und wer nicht lehrt, verliert den Bezug zu den Gegebenheiten bei den Studierenden und zum wissenschaftlichen Nachwuchs. Zwar scheint es, dass sich allmählich wieder ein Umschwung abzeichnet, indem Preise für gute Lehre verliehen werden (in Deutschland der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft; in der Schweiz die Credit Suisse) oder an einzelnen Universitäten bei Bewerbungen Zertifikate einer hochschuldidaktischen Ausbildung einzureichen sind. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich der Stellenwert der Lehre wieder verbessert und die Hochschuldidaktik an Bedeutung gewinnt.

Zu einem ernsthaften Problem sind im Rahmen des Bologna-Prozesses die Hochschulprüfungen geworden. Dozierende beklagen sich über die Fülle der Prüfungen, und Studierende fühlen sich zunehmend mehr belastet mit Prüfungen, deren Sinn sie nicht einsehen. Es wird aber noch kaum darüber diskutiert, warum diese Prüfungsfülle als wenig sinnvoll beurteilt wird, obschon die Antworten eigentlich auf der Hand liegen: Einerseits finden selten Reflexionen über das Ziel der Prüfungen statt. Aus pädagogischer Sicht sollten diese vielen ECTS-Punkte-Prüfungen darauf ausgerichtet werden, dass sie nicht primär selektionieren, sondern das Lernen steuern. Damit sie aber steuernde Wirkung erhalten, müssen sie transparenter und vielgestaltiger ausgerichtet werden. Andererseits sind viele Prüfungen schlecht konzipiert. Häufig werden nicht Kompetenzen erfasst, sondern blosses Wissen abgefragt. Es finden sich Hochschulprüfungen, die bis zu 80% aus Wissensfragen bestehen (vergleiche dazu Metzger & Nüesch, 2004). Wie sollte sich aber die Fähigkeit zur Gestaltung valider Prüfungen verbessern, wenn die Dozierenden nie gelernt haben, wie gute Prüfungen zu gestalten sind?

Schliesslich lässt sich eine immer grössere Unsicherheit im Hinblick auf die Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen feststellen. Sind Vorlesungen noch zeitgemäss? Wie wird das Selbststudium gestaltet? Wie können Studierende besser aktiviert werden? Wie gestaltet man Lehrveranstaltungen mit Blended Learning? Dies sind Fragen, mit denen sich Dozierende beschäftigen und deren Antworten grossen Einfluss auf die Qualität der Lehre haben. Vielfach fehlen ihnen aber die Voraussetzungen, um sachkundige Entscheidungen zu treffen.

2. Prinzipien einer hochschuldidaktischen Ausbildung

Eine Analyse des hochschuldidaktischen Angebotes ergibt drei idealtypische Ausbildungsmodelle:

- (1) Zyklen mit mehreren ein- oder mehrtägigen Lehrveranstaltungen, welche die wichtigen Fragestellungen abdecken: Aufbau von Modulen, Gestaltung von einzelnen Lehrveranstaltungen, lerntheoretische Grundlagen, Unterrichtsführung und Prüfungsfragen.
- (2) Eintägige Veranstaltungen, welche ein Gebiet vertiefen (z.B. Prüfungsfragen, grosse Lehrveranstaltungen, Präsentationstechniken, Visualisierung).
- (3) Eintägige Veranstaltungen, welche mit mehreren Darbietungen für hochschuldidaktische Fragestellungen motivieren und eine erste Vertiefung vermitteln (z. B. an einem Tag lerntheoretische Grundlagen für den Unterricht, Prüfungsfragen, Präsentationstechniken).

Bei allen diesen drei Ausbildungsmodellen lassen sich zwei idealtypische Ansätze beobachten:

- (1) Wenn Dozierende der Pädagogik und der Psychologie Lehrveranstaltungen anbieten, so orientieren sie sich stark an der Lehr-Lern-Theorie, wobei je nach Neigung der Dozierenden stärker theorieorientiert mit beiläufigen Praxisbeispielen oder praxisorientiert mit vielen Praxisbeispielen unterrichtet wird.
- (2) Dozierende aus Fachwissenschaften orientieren sich weniger an lerntheoretischen Erkenntnissen als an ihren fachbezogenen praktischen Erfahrungen.

Interessant sind dabei die aus den Teilnehmerbeurteilungen zu erkennenden Trends für die Kursgestaltung (systematische Untersuchungen liegen noch nicht vor): Im Allgemeinen werden Kurse mit praktischen Handreichungen und Beispielen besser beurteilt als theoretische Kurse; und Hinweise auf Erkenntnisse aus empirischen Untersuchungen mit Hinweisen für den Praxisgebrauch werden vor allem von Dozierenden der Naturwissenschaften und der Medizin gut beurteilt. Leider liegen aber noch keine Untersuchungen vor, welche die Wirksamkeit von unterschiedlichen Modellen und verschiedenartigen Ansätzen der hochschuldidaktischen Ausbildung untersucht haben. Wahrscheinlich würden sich aber etwa die gleichen Einsichten wie aus den vielen Untersuchungen zur Lehrerbildung ergeben (vergleiche dazu die Anmerkungen bei Dubs,

2008): Insgesamt überschätzen die Pädagogen die Wirkung in einem umfassend verstandenen Sinn, wohl lassen sich aber Qualitätsverbesserungen in Teilbereichen (z. B. Fähigkeit der Aktivierung der Studierenden in grossen Lehrveranstaltungen) feststellen.

Deshalb verbleibt vorderhand keine andere Möglichkeit, als aufgrund einer langen praktischen Erfahrung und aus der Beurteilung von hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen im Sinne von Best Practice einige Prinzipien für hochschuldidaktische Lehrveranstaltungen zu entwerfen. Sie könnten folgendermassen aussehen:

- (1) Angesichts des immer noch wenig genügenden Interesses an hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen kommt der «Mund-zu-Mund»-Werbung innerhalb einer Hochschule viel grössere Bedeutung zu als allen offiziellen Lehrangeboten. Dies lässt sich an Beispielen von Kursen beobachten, die dank grosser Nachfrage laufend wiederholt werden können.
- (2) Erfolgreiche Lehrangebote orientieren sich primär an den Bedürfnissen der Teilnehmenden. Sie erwarten – nicht zuletzt angesichts ihrer Belastung mit Forschungs- und administrativen Aufgaben – einen möglichst unmittelbar verwertbaren Nutzen der Ausbildung. Dies setzt voraus, dass die Referentinnen und Referenten die Gegebenheiten des Hochschulbetriebes genau kennen und die Realitäten der alltäglichen Lehre in Rechnung stellen. Es dürfen also keine Idealvorstellungen aus Modellversuchen vorgetragen werden, die im Alltag allein schon aus Belastungs- oder Zeitgründen nicht umsetzbar sind.
- (3) Dieser Praxisbezug darf aber nicht zu einer «Rezeptologie» degenerieren. Die Praxis muss theoretisch fundiert und so weit als möglich aufgrund empirischer Untersuchungen belegt sein. Wie dies möglich ist, zeigt der amerikanische Pionier der Hochschuldidaktik, Wilbur McKeachie (1999), in schönster Weise.
- (4) Als besonders glaubwürdig werden Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker wahrgenommen, welche in der Lage sind, ihre Theorien und Empfehlungen an eigenen Beispielen aus ihrer Lehrtätigkeit zu demonstrieren (z. B. Analyse einer eigenen Vorlesung aus dem Alltag anhand einer Filmaufnahme in einem Kurs über Vorlesungen; oder Vorlegen einer eigenen Prüfung mit Musterlösung, Korrektur- und Notenschlüssel zur Überprüfung der in einem Kurs erarbeiteten Prinzipien des Erstellens einer Prüfung; oder eine Filmaufnahme einer eigenen mündlichen Prüfung in einer schlechten und einer guten Form zur Ableitung von Prinzipien für mündliche Prüfungen).
- (5) Selbst wenn in Zukunft mit aller Wahrscheinlichkeit themenbezogene Lehrangebote von eintägiger Dauer die hochschuldidaktischen Kursangebote charakterisieren werden, sollten nicht allein nach reinen Nutzenerwägungen ausgewählte Themenbereiche angeboten werden, sondern es ist zu versuchen, diese Themenbereiche im Rahmen eines Gesamtkonzeptes aufzubauen, um einen blossen Utilitarismus zu verhindern. Dies vor allem deshalb, weil eine Qualitätsverbesserung der Lehre an Hochschulen nicht nur auf methodische Aspekte (wie verbessere ich meinen Unterricht in seiner Durchführung?) ausgerichtet werden kann, sondern

auch didaktische Gesichtspunkte (welche Inhalte wähle ich aus und wie gliedere ich sie?) zu beachten sind, denn zwischen didaktischen und methodischen Unterrichtsbelangen besteht eine Wechselwirkung.

3. Ziele der Hochschuldidaktik und notwendige Ausbildungsbereiche zur Erhöhung der Wirksamkeit der Lehre

3.1 Pendelschläge in der Pädagogik

Die Entwicklung der Pädagogik ist durch Pendelschläge charakterisiert, welche viele Dozierende verunsichern. Zu einem bestimmten Zeitpunkt herrscht über die Lehre eine bestimmte Meinung über das, was lernwirksam ist, vor (z.B. die Vorlesung ist bedeutsam, weil sie geeignet ist, zu motivieren und ohne grossen Aufwand einen Überblick über ein Lerngebiet zu geben). Dann erkennen Forschende und Praktikerinnen und Praktiker, dass diese Form des Lehrens auch Nachteile hat (z.B. hohe Vergessensrate und Passivität der Lernenden in der Vorlesung). Also wird zur Überwindung dieser Nachteile nach etwas Neuem gesucht (z.B. Selbststudium) und so getan, als hätte das Neue nur Vorteile. Bald einmal wird aber erkannt, dass das Neue auch wieder Nachteile hat, und das Pendel schlägt wieder zurück (z.B. ist das Selbststudium im Alltag doch nicht so wirksam, deshalb kann man zur Vorlesung zurückkehren) oder es wird wieder etwas Neues eingeleitet (z.B. problemorientiertes Lernen). Und so weiter. Als Folge dieser Pendelschläge, die zwar für die Innovation nötig sind, entsteht häufig eine Polarisierung, welche zu Dogmatismen führt (z.B. ist gegenwärtig nur noch die Modularisierung der Lehre richtig) und viele Dozierende nicht nur verunsichert, sondern auch zu oft undifferenzierten Gremienentscheidungen beiträgt. Beides ist der Wirksamkeit der Lehre nicht förderlich. Viele dieser Verunsicherungen und grundsätzlichen Entscheide für die Lehre könnten vermieden werden, wenn klarer herausgearbeitet würde, dass jede Massnahme für die Lehre auch wieder ihre Nachteile hat und dass die Kontextgebundenheit des Lernens eine Vielgestaltigkeit der Lehre voraussetzt.

3.2 Ziele der Hochschuldidaktik

Aufgrund dieser vorangegangenen Überlegungen muss die Hauptaufgabe der Hochschuldidaktik darauf ausgerichtet sein, die *Vielgestaltigkeit der Lehre* zu sichern. Dozierende sollen Sicherheit in der Beantwortung der folgenden Fragen gewinnen: Wie baue ich meinen Unterricht auf (Verhältnis Vorlesung, Selbststudium, Übung, Seminar; wissenschaftliche Systematik [wie immer sie auch definiert wird] oder Problemorientierung; herkömmlicher Aufbau oder Modularisierung)? Und welche Lehr- und Lernformen will ich einsetzen (Vorlesung, Lehrgespräch, Gruppenarbeit, Rollenspiel, Fallmethode)? Dazu bedarf es einer sorgfältigen Reflexion über die Ziele des Unterrichts, die Eigenarten und das Vorwissen der Studierenden, das verfügbare Lernmaterial und die eigenen Stärken. Dieser Reflexion wird in vielen hochschuldidaktischen Kursen zu wenig Beachtung geschenkt. In zweiter Linie ist die *Unterrichtsmethodik* zu fördern. Dozierende sollen befähigt werden, Studierende für die Lerninhalte zu motivie-

ren, sie beim Wissenserwerb und bei der Wissenserarbeitung zu stärken, den Erwerb von Kompetenzen zu fördern sowie Lernfortschritte und Misserfolge beim Lernen zu diagnostizieren. Zu diesem Zweck bedarf es intensiver Übungen zum Erstellen von Unterrichtsdispositionen, denn sie sind eine unabdingbare Voraussetzung für einen abwechslungsreichen Unterricht, in welchem auch Hilfsmittel (Unterlagen) zielgerichtet eingesetzt werden. Der dritte Aspekt betrifft die *Prüfungen*. Angesichts der oben angesprochenen Zunahme der Prüfungen im Rahmen des Bologna-Prozesses sind die Dozierenden so vorzubereiten, dass die vielen Prüfungen primär einen lernsteuernden Charakter erhalten. Dazu müssen sie auch vielseitiger werden und besser auf die Lerninhalte abgestimmt werden. Zu verbessern ist zudem die Validität der Prüfungen, indem die Erkenntnisse aus der Testtheorie im Prüfungsalltag besser eingesetzt werden. Es gibt viele Anzeichen dafür, dass selektive Prüfungen minimalen Anforderungen wie Schwierigkeitsgrad, Trennschärfe usw. nicht entsprechen, was zu grossen Ungerechtigkeiten in den Selektionsprozessen führt. Schliesslich sollen die Dozierenden mit *Evaluationsmethoden* des Unterrichts vertraut werden, denen vielerorts noch mit Skepsis begegnet wird. Dabei ist vor allem vor der aufkommenden Routine zu warnen. Evaluationen sind nur sinnvoll, wenn aufgrund der Ergebnisse im Falle von Schwächen eine hochschuldidaktische Weiterbildung vorgesehen ist. Die vielerorts aufkommende Tendenz «routinemässig evaluieren – diskutieren – archivieren» führt zu keinen Qualitätsverbesserungen des Unterrichts. Jedes Konzept der Evaluation ist durch ein Konzept der Weiterbildung zu ergänzen.

Zusammenfassend versucht diese Aufstellung der Ausbildungsbereiche einer Hochschuldidaktik aufzuzeigen, dass eine blosser Aufsummierung einzelner Kurse wohl Einiges zur Verbesserung von einzelnen Aspekten des Hochschulunterrichts beitragen kann. Echte unterrichtliche Innovationen erfordern jedoch eine ganzheitliche Abstimmung von Didaktik, Methodik und Prüfungen. Nun wäre es aber vermessen zu behaupten, ohne eine gute Hochschuldidaktik gäbe es keine unterrichtliche Innovation. Gerade die Bemühungen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft mit seinen Preisen für die gute Lehre machen deutlich, wie viele Dozierende sich mit interessanten Vorhaben um Neuerungen bemühen. Ihre Ausstrahlungskraft bleibt aber beschränkt, nicht zuletzt deshalb, weil die hochschuldidaktische Forschung sie nicht aufnimmt und keinen Wirksamkeitsprüfungen unterwirft. Dieser Mangel an Forschung in den deutschsprachigen Ländern führt auch dazu, dass in vielen hochschuldidaktischen Kursen eine Tendenz zur «Rezeptologie» zu beobachten ist.

4. Themenbereiche für die hochschuldidaktische Lehre und Forschung

4.1 Die Struktur der Lehrveranstaltungen

Das Paradigma des Konstruktivismus (siehe Dubs, 1995) betont zwei lerntheoretische Prinzipien: Einerseits ist das Lernen und weniger das Lehren in den Vordergrund zu stellen, und andererseits ist mehr Gewicht auf die Konstruktion des Wissens und den

eigenständigen Erwerb verschiedenartiger Kompetenzen zu legen und der blossen Wissensvermittlung weniger Bedeutung zu geben. Dieser Paradigmenwechsel hat aber zu vielen Unsicherheiten (Pendelschlägen) geführt: Vorlesungen wurden abgebaut und durch Gruppenarbeiten oder Selbststudium ersetzt, vielerorts mit dem Ergebnis, dass Studierende nicht mehr über das unabdingbare Strukturwissen in ihrem Fachbereich verfügen. Forschendes Lernen wurde zum Prinzip des Unterrichts an Hochschulen erklärt, ohne dass aber die Lernenden über die notwendigen Methodenkompetenzen verfügen. Oder man spricht von einem kompetenzorientierten Unterricht, ohne genau zu wissen, welche Kompetenzen auf welche Art gefördert werden könnten. Dazu kommt, dass man vielerorts – oft aus organisatorischen Gründen – nicht bereit war, das Schema «ein Semester Vorlesung – ein Semester Übung» aufzugeben, wodurch es meistens nicht gelang, den Unterricht grundlegend umzugestalten.

Bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungsreihen oder ganzen Modulen sollte man sich von folgenden bleibenden Grundsätzen leiten lassen:

- (1) Strukturierte Wissensgrundlagen bleiben bedeutsam. Dazu eignen sich Vorlesungen weiterhin, sofern sie durch Abschnitte der Aktivierung von Studierenden (Fragen an das Plenum, Diskussionsphasen, Kleingruppenarbeiten, Anwendungsaufgaben als Einzelarbeiten usw.) aufgelockert werden. Sie bleiben umso bedeutsamer, je wichtiger es ist, aus einer Fülle von Inhalten das Wesentliche zu strukturieren, das nicht leicht zugänglich ist, je stärker die Studierenden für einen neuen Lernbereich zu motivieren sind, und je nützlicher Verdeutlichungen mit Beispielen sind (Dubs, 2006).
- (2) Entscheidet man sich für eine Phase des Selbststudiums, so müssen die Studierenden zum selbstständigen Lernen angeleitet sein (Lernstrategien anwenden können). Selbständiges Lernen erfordert anfänglich eine gezielte Anleitung.
- (3) Beabsichtigt man Kompetenzen zu entwickeln, so müssen die Lernenden zur Anwendung von Denkstrategien und metakognitiven Strategien angeleitet werden.
- (4) Angesichts der zunehmenden Bedeutung der Kommunikation sind auch die sozialen und kommunikativen Kompetenzen zu stärken.
- (5) Die vielen Fehlentwicklungen in der Gesellschaft und in den Wissenschaften machen es nötig, normative Gesichtspunkte in die Lehrveranstaltungen einzubringen.
- (6) Weil die Forschung in einer zukunftsächtigen Hochschulausbildung immer bedeutsamer wird, muss das forschende Lernen Gegenstand eines jeden Studienprogrammes sein.

Zur wichtigsten Aufgabe der didaktischen Planung von Lehrveranstaltungsreihen oder Modulen wird einerseits ein gestufter Aufbau und andererseits eine zweckmässige Verbindung von Wissensaufnahme und Kompetenzentwicklung. Letzteres macht es zwingend, die semesterweise Gliederung von Vorlesung und Übung zu überwinden und beides zu kombinieren. Und mit gestuftem Aufbau wird die Notwendigkeit angesprochen, im Anfängerunterricht die Studierenden beim Lernen stärker anzuleiten,

um sie besser auf die anschliessende Phase der eigenständigen Lernerarbeit mit einem Schwergewicht auf dem forschenden Lernen vorzubereiten.

Abbildung 1 zeigt das Beispiel einer Vorlesungsreihe «Einführung in die Betriebswirtschaftslehre» im ersten Semester einer Universität, welche von Studierenden im Vergleich zum herkömmlichen Aufbau mit einem Semester Vorlesung und einem Semester Übungen mehrere Male sehr gut beurteilt wurde und zu besseren Prüfungsergebnissen führte. Zu Beginn jeder Woche wurde eine doppelstündige Vorlesung für etwa 1000 Studierende angeboten, in welcher die Wissensgrundlagen vermittelt wurden. Ende Woche folgte eine zweistündige Übung in 12 Gruppen, in welcher in Übereinstimmung mit den Lerninhalten der Vorlesung in genau definierter Weise Arbeitstechniken, Lern-, Denk-, metakognitive und sozial-kommunikative Strategien entwickelt und eingeübt wurden (vergleiche zu den Strategiebegriffen Dubs, 2009; Mandl & Friedrich, 2006). Ziel dieser Gestaltungsform der Lehrveranstaltungen war es nicht nur, ein Grundlagenwissen in Betriebswirtschaftslehre mit Anwendungsmöglichkeiten an zufällig ausgewählten Fällen zu entwickeln, sondern die Inhalte wurden systematisch mit Kompetenzen in Verbindung gebracht, welche nicht nur fachbezogen waren, sondern auch der Anleitung des selbstgesteuerten Lernens (Selbststudium) dienten. Im Rahmen der Evaluation und Akkreditierung von Hochschulen lässt sich vor allem bei der Analyse von Modulhandbüchern immer wieder feststellen, dass es vielerorts immer noch Schwierigkeiten bereitet, in präziser Form zu umschreiben, wie Wissen und Kompetenzen mit Strategien systematisch erarbeitet werden können.

Gegen solche Modelle wenden vor allem radikale Konstruktivist*innen ein, sie führten in Richtung einer Verschulung des Hochschulunterrichts und weg vom eigenverantwortlichen Konstruieren von Wissen und Können; es werde wieder vornehmlich belehrt. Diese Kritik wird von den gemässigten Konstruktivist*innen zurückgewiesen, nachdem sich deutlich zeigte, dass die ausschliessliche Eigentätigkeit sehr zeitaufwendig ist, sie häufig zu Wissensdefiziten und zu einem wenig wirksamen Versuchs- und Irrtumslernen führt. Anfänger*innen und Anfänger lernen nachweislich mehr, wenn sie zunächst systematisch angeleitet werden, dies aber nicht ausschliesslich in der Form von Belehrung, sondern in einer gezielten Mischung von Darbietung und Anleitung zur Kompetenzentwicklung sowie zum selbstgesteuerten Lernen. Die Ausbildung Fortgeschrittener (insbesondere auf der Masterstufe) soll aber bewusst stärker auf die Eigentätigkeit ausgerichtet werden, die anfänglich disziplinenbezogen und später ganzheitlich interdisziplinär auszurichten ist. Dies gelingt umso besser, je konsequenter die Anfängerstudien disziplinar und anleitend gestaltet sind. Auf diesem Niveau ergeben denn auch Module viel mehr Sinn als im Anfängerstudium, das als Grundlegung stärker disziplinenorientiert aufgebaut werden müsste, damit die Studierenden auf der Basis von sicherem disziplinärem Wissen und Können (Kompetenzen) integrierte wissenschaftliche Fragestellungen anzugeben in der Lage sind. Nur zu häufig lässt sich beobachten, wie interdisziplinär angelegte Module auf höheren Stufen zu einem oberflächlichen

Woche	Vorlesung (Mittwoch, 8 – 10)	Übungen (Freitag, 8 – 20)	Selbststudium	Hausarbeiten
24.10. – 28.10.05	Einführung in die Managementlehre	Einführung in die Lernstrategie SQ3R mit Teilen aus dem Lehrbuch		
31.10. – 04.11.05	Das neue St. Galler Management-Modell	Einführung in den Fall Comm Pack: Einführung in die Denkstrategie „Problemlösen“		
07.11. – 11.11.05	Geschäftsstrategie	Fall Comm Pack Anwendung Problemlösen		
14.11. – 18.11.05	Grundlagen der Führungs- und Organisationsarbeit	Fall Sony Einführung in die Arbeitstechnik „Gruppenarbeiten“		
21.11. – 25.11.05	Die Unternehmung und die technologische Umwelt	Fall Sony Anwendung Gruppenarbeiten		
28.11. – 02.12.05	Die Unternehmung in der gesellschaftlichen Umwelt	Vortrag: Fall Sony Einführung und Anwendung „Vortragstechnik“	Lehrbuch: S. 11 – 35	
05.12 – 09.12.05	Die Unternehmung in der gesellschaftlichen Umwelt	Anleitung zur Lektüre wissenschaftlicher Texte Lernstrategien „Wissenschaftliche Texte verarbeiten“		Beurteilung eines wissenschaftlichen Textes (Kritischer Literaturbericht) 22.11.05 – 12.01.06
12.12. – 23.12.05	Semesterpause (2 Wochen)			
24.12.05 – 08.01.06	Weihnachtsferien			
09.01. – 13.01.06	Arena: Der Flughafen Altenrhein (mit Gästen) (Illustration St. Galler Management-Modell)	Auswertung Arena Kommunikative Kompetenzen: Diskussion	Bankbroschüren Businessplan	
16.01. – 20.01.06	Geschäftsprozesse im Überblick	Einführung Fall Reisebüro Erstellen eines Businessplans	Lehrbuch S. 36 – 92	Businessplan und Antrag für einen Kredit: Fall Reisebüro (in Gruppen)
23.01. – 27.01.06	Zielmarktdefinition/Segmentierung/ Positionierung	Fall Reisebüro bearbeiten		
30.01. – 03.02.06	Marketing-Mix	Fall Reisebüro: Bankverhandlung Kommunikative Kompetenzen	Lektüre: Text Verhandlungstechnik	
06.02. – 10.02.06	Kundenakquisition/Kundenbindung	Fall Reisebüro: Rollenspiel durchführen: Bank/Reisebüro		

Abbildung 1: Aufbau einer Vorlesungsreihe

Lernen verleiten, weil die disziplinäre Sicherheit fehlt. Erst unter solchen Ansätzen ist das forschende Lernen, das vor allem die Masterstufe charakterisieren sollte, lernwirksam machbar.

4.2 Vielgestaltigkeit der Unterrichtsführung

Die Lernwirksamkeit von einzelnen Lehrveranstaltungen lässt sich stark verbessern, wenn unterschiedliche Lehr- und Lernformen eingesetzt werden. Entscheidungsgrundlage dafür sind die Lernziele. Stehen Motivation und Aufbau von Strukturwissen im Vordergrund, so eignet sich eine gute Vorlesung mit Aktivierungsphasen weiterhin. Deshalb sollte auch in gewissen Phasen eines Moduls nicht darauf verzichtet werden. Sollen aber Kompetenzen gefördert werden (z.B. Diagnosefähigkeit in der Medizin), so bringt das problemorientierte Lernen bessere Lernerfolge. Will man sozial-kommunikative Kompetenzen stärken, so kann eine Lehrveranstaltung als Streitgespräch durchgeführt werden, das umso besser gelingt, je umfassender sich die Studierenden beispielsweise durch ein Selbststudium darauf vorbereitet haben.

Leider lässt sich immer wieder beobachten, wie sich viele Dozierende zu wenig Überlegungen zum Zusammenhang Lernziele/Lehr- und Lernmethoden machen und rasch einer Routine verfallen. Deshalb sind viele Übungen oft bloße «Diskussionen» ohne klare Zielsetzung für das Lernen, vor allem von definierten Kompetenzen. Die Erfahrung lehrt, dass es in hochschuldidaktischen Kursen nicht genügt, zu erklären, welche Lehr- und Lernformen sich für das Erreichen bestimmter Lernziele eignen. Ein solches Wissen allein über Lehr- und Lernform schlägt sich nicht im Verhalten um. Ein wirksames Übungsverfahren dazu ist das *Reflective Teaching*, das in hochschuldidaktischen Kursen stark motivierende Wirkung hat und auch Gelegenheit zur Beobachtung des Dozentenverhaltens bietet (Dubs, 1981). Abbildung 2 zeigt den Ablauf dieses Verfahrens, das für ein Übungsthema mit Gruppen von Teilnehmenden aus verwandten Wissenschaften etwa anderthalb Stunden beansprucht. Beispiele für Übungsthemata des Reflective Teachings können sein: Die Erarbeitung eines Begriffes, Besprechen einer Kontroverse, Lernstrategie des Problemlösens usw.

Mit dem Reflective Teaching werden die folgenden Ziele erreicht: (1) Die Teilnehmenden sehen zu den gleichen Lernzielen unterschiedliche Anwendungen von Lehr- und Lernformen, wodurch sie für Vielgestaltigkeit motiviert werden. (2) Sie erkennen Vorteile und Nachteile verschiedener Vorgehensweisen. (3) Weil Daten über den Lernerfolg und die Beurteilung zur Verfügung stehen, versachlicht sich die Diskussion und individuelle Unterschiede können verständlich gemacht werden. (4) Gleichzeitig kann das Verhalten der Dozierenden beobachtet werden.

Aufgabe der hochschuldidaktischen Forschung muss es sein, weitere aktive Formen des Lernens zu finden, denn Unterrichtsmethodik im weitesten Sinn kann nicht nur theoretisch bearbeitet werden, sondern sie muss Anregungen zu praktischen Übungen geben, die aber immer auf einem theoretischen Fundament aufzubauen sind. In die-

Phase	Ablauf	Ziel
Vorphase: 1 Woche vor der hochschuldidaktischen Lehrveranstaltung		
	<ul style="list-style-type: none"> – Es werden Fünfergruppen bestimmt. – Eine Person erhält den Auftrag, eine Lernsequenz von 20-minütiger Dauer zu einem für die Gruppe unbekanntem Thema vorzubereiten. In allen Gruppen wird das Gleiche unterrichtet. 	Individuelle Vorbereitung der Lernsequenz aufgrund vorgegebener verbindlicher Lernziele durch den Übungsleiter
Während der hochschuldidaktischen Lehrveranstaltung		
Phase 1	– Die bestimmte Person unterrichtet die Gruppe anhand ihrer Vorbereitung. Dieser Unterricht findet für alle Gruppen im gleichen Lehrsaal statt, damit der Übungsleiter die Arbeit aller Gruppen beobachten kann.	In jeder Gruppe wird gemäss Vorbereitung unterrichtet.
Phase 2	– In jeder Gruppe wird allen Lernenden der gleiche, vom Übungsleiter entworfene Test zur Bearbeitung vorgelegt.	Der Lernerfolg in jeder Gruppe wird ermittelt.
Phase 3	<ul style="list-style-type: none"> – Die Gruppenteilnehmenden beurteilen ihre Lehrperson mithilfe eines vom Übungsleiter vorgegebenen Beurteilungsbogens. – Die Lehrperson korrigiert während dieser Zeit den Test. 	Beurteilung der Lehrperson
Phase 4	<ul style="list-style-type: none"> – Jede Gruppe diskutiert mit ihrer Lehrperson die erlebte Lernsequenz. – Der Übungsleiter stellt die Test- und Beurteilungsergebnisse einer jeden Gruppe zusammen und visualisiert sie. 	Erfahrungsaustausch und Reflexion. Annäherung an eine „Objektivierung“ der Ergebnisse als Grundlage für die Diskussion
Phase 5	– Jede Lehrperson erklärt im Plenum kurz ihre Durchführung der Lernsequenz als Grundlage für die Schlussdiskussion, die zu Lehren für den eigenen Unterricht führen soll.	Lernen aus dem Vergleich der verschiedenen Lösungen Allgemeine Lehren

Abbildung 2: Ablauf des Reflective Teachings

sem Zusammenhang besteht noch ein grosser Forschungsbedarf mit dem computer-gestützten Lernen, welches heute keine technischen, sondern nur noch pädagogische Probleme aufwirft (Formen, Darstellung und Abläufe, Blended Learning) (siehe dazu Euler, 2001).

4.3 Prüfungen

Prüfungen müssen angesichts ihrer Bedeutsamkeit für die Lernsteuerung und die Selektion zu einem wesentlichen hochschuldidaktischen Lerninhalt werden. Die Erfahrung lehrt zweierlei: Einerseits eignen sich Einführungen in die Prüfungstheorie von zwei Stunden, wie sie vielerorts angeboten werden, bestenfalls für die Schaffung eines echten Problembewusstseins und zur Motivation. Andererseits sollten für schriftliche und

mündliche Prüfungen getrennte Kurse durchgeführt werden, denn die Anforderungen sind – abgesehen von einem kleinen Fundamentum – zu verschiedenartig. Dazu kommt ein Weiteres: Bezüglich Prüfungen bestehen an Hochschulen sehr viele Traditionen administrativer, rechtlicher und pädagogischer Art. Deshalb genügen zur Verbesserung des Prüfungswesens hochschuldidaktische Kurse allein nicht, sondern die Hochschulen bzw. Fakultäten/Abteilungen sollten ihre Prüfungskonzepte überdenken. Fragen, die in hochschuldidaktischen Kursen immer wieder aufgeworfen werden, sind: Wann sind schriftliche, wann mündliche Prüfungen vorteilhafter? Müssen alle Prüfungen Einzelprüfungen sein oder sind angesichts der Bedeutung des Teamworks auch Gruppenprüfungen anzustreben? Sollen Prüfungen mit oder ohne Unterlagen geschrieben werden? Welche Durchführungsarten von mündlichen Prüfungen sind sinnvoll? Alle diese Fragen lassen sich – zum Teil mit klaren empirischen Erkenntnissen – in hochschuldidaktischen Seminaren bearbeiten. Zu Veränderungen und Innovationen kommt es aber erst, wenn die massgeblichen Dozierenden innerhalb der Hochschule Innovationsbereitschaft zeigen. Bislang ist sie vielerorts – ob gewollt, mangels Bewusstsein oder mangels Sachkompetenz sei dahingestellt – nicht besonders ausgeprägt.

5. Institutionelle Problemstellung

Es wird immer wieder die Frage aufgeworfen, ob für angehende Hochschuldozierende ähnlich wie für Lehrkräfte an Gymnasien eine obligatorische systematische hochschuldidaktische Ausbildung zu fordern sei. Nicht wenige Forschende verwerfen ein Obligatorium, nicht selten mit dem Hinweis, die Fähigkeit des Lehrens lasse sich nicht schulen. Wie bereits angedeutet, bestätigt die Forschung bislang die Wirkungen einer umfassenden didaktischen und methodischen Ausbildung keineswegs. Wieweit dieses unerfreuliche Ergebnis in konzeptionellen Schwächen der Ausbildung – insbesondere zu wenig Praxisnähe und Vernachlässigung des Kontextes – begründet liegt, muss hier offenbleiben. Angenommen werden darf aber, dass Lehrende, die über ein gutes theoretisches Wissen mit einem Bezug zum Praxiswissen (siehe das Modell bei Dubs, 2008) verfügen, bessere Voraussetzungen für eine vielgestaltigere Lehre besitzen. Allein schon deshalb lässt sich eine hochschuldidaktische Ausbildung rechtfertigen.

Persönlich vertrete ich bezüglich einer verpflichtenden hochschuldidaktischen Ausbildung die folgende Meinung:

1. Wahlvoraussetzung für einen Lehrstuhl sollte ein Zertifikat über eine hochschuldidaktische Ausbildung sein. Dazu sollten sich nahegelegene Universitäten zu einem Verbund zusammenschliessen, wie dies in guter Weise in Baden-Württemberg der Fall ist (Hochschuldidaktikzentrum Universitäten Baden-Württemberg). Eine solche Ausbildung muss berufsbegleitend sein, in mehreren Blöcken von zwei bis drei Tagen (Vertiefungs- und Übungsmöglichkeiten) stattfinden und die Bereiche Didaktik, Methodik, Prüfungen und Evaluationen abdecken. Zu vermitteln sind gute

- theoretische Grundlagen, welche mit genügend praktischen Übungen zu verbinden sind.
2. Obligatorisch sollte dort eine hochschuldidaktische Ausbildung gefordert werden, wo im Rahmen des Qualitätsmanagements Beurteilungen des Unterrichts und Lehrverhaltens aller Dozierenden erfolgen. Alle Dozierenden mit schlechten Bewertungen müssen zu einer hochschuldidaktischen Weiterbildung gezwungen werden. Andernfalls tragen, wie oben angedeutet, Dozierenden-Beurteilungen nichts zur Qualitätsverbesserung des Hochschulunterrichts bei. Bereits lässt sich erkennen, dass dort, wo Beurteilungssysteme zur Routine werden und die Studierenden keine Verbesserungen im Lehrbetrieb erkennen, die Beurteilungen immer oberflächlicher vorgenommen werden, was jedes Bemühen um eine Objektivierung der Beurteilung vereitelt und folgenschwere Konsequenzen für Dozierende haben kann.
 3. In allen anderen Fällen sollte die hochschuldidaktische Ausbildung freiwillig bleiben. Sicherzustellen ist ein breites Angebot an Kursen zu Problemen, welche den aktuellen Bedürfnissen der Dozierenden entsprechen. Solche Kurse müssen angesichts der Belastungssituation von Dozierenden eher von kurzer Dauer sein. Längere Kurse haben erfahrungsgemäss weniger Teilnehmende.

Eine abschliessende Bemerkung: Ich komme je länger desto mehr zum Schluss, dass der Erfolg hochschuldidaktischer Kurse durch die Dozierenden und nicht durch ein noch so geschicktes Programm bestimmt wird. Verfügen sollten sie über die folgenden Voraussetzungen: Gute Kenntnis der Entwicklung an Hochschulen, um realistische Ideen zu vertreten, welche den neuen Strömungen Rechnung tragen; Mithörkompetenz in verschiedenen Wissenschaften, um die hochschuldidaktischen Empfehlungen genügend differenzieren zu können; lehr-lerntheoretische, didaktische und methodische wissenschaftliche Kenntnisse, um wissenschaftlich glaubwürdig zu bleiben; eigene praktische Lehrerfahrung im Hochschulunterricht, um Beispiele einbringen zu können; mustergültige Gestaltung des hochschuldidaktischen Unterrichts, um selber glaubwürdig zu bleiben.

Literatur

- Dubs, R.** (1981). Reflective Teaching. Eine neue Form des Lehrerverhaltenstrainings. Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, 75 (3/4), 93–105.
- Dubs, R.** (1995). Konstruktivismus – Ein neues Paradigma für das Lernen an Hochschulen. VSH-Bulletin, 21 (4), 14–26. Zürich: Vereinigung Schweizer Hochschuldozenten.
- Dubs, R.** (2006). *Die Vorlesung. Grundlegung und praktische Hinweise*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R.** (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E. M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Dubs, R.** (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden*. Zürich: Verlag SKV.

Euler, D. (2001). High Teach durch High Tech? Von der Programmatik zur Umsetzung – Neue Medien in der Berufsbildung aus deutscher Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97(1), 25–43.

Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.

McKeachie, W. (1999). *Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Lexington, MA: D. C. Heath.

Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Autor

Rolf Dubs, Prof. em. Dr. Dres h.c., Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen, Dufourstrasse 40a, 9000 St. Gallen, rolf.dubs@unisg.ch

