

<b>Zeitschrift:</b>	Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden = Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université
<b>Herausgeber:</b>	Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden
<b>Band:</b>	43 (2017)
<b>Heft:</b>	3-4
<b>Artikel:</b>	Brauchen Hochschuldozierende heute andere Tugenden als früher?
<b>Autor:</b>	Abulawi, Jutta
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-893700">https://doi.org/10.5169/seals-893700</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 22.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Brauchen Hochschuldozierende heute andere Tugenden als früher?

Jutta Abulawi\*

*«Die Jugend liebt heutzutage den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor den älteren Leuten und schwatzt, wo sie arbeiten sollte. [...]»*

Dieser Ausspruch ist überliefert als Zitat von Sokrates, der als griechischer Philosoph bereits vor mehr als 2400 Jahren lebte. Schon damals gab es demnach mindestens einen Gelehrten (bzw. Lehrenden), der die Auffassung vertrat, dass junge Menschen verwöhnt seien, unzureichend Eifer und Konzentration zeigten und die Reife und das Wissen der Älteren nicht schätzten. Wenn das Engagement von Hochschulanfängern für ihr Studium nicht ausreicht oder die Ablenkung durch Nebenjobs zum Finanzieren eines Autos oder extrem leistungsfähigen Elektronikgeräts (= Luxus!) dafür sorgt, dass die fachlichen Herausforderungen nicht im Lebensmittelpunkt junger Studierender stehen, dann scheint das kein im Grundsatz neues Phänomen des 21. Jahrhunderts zu sein. Trotzdem wird die zunehmende Bedeutung der Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Fragestellungen immer wieder damit begründet, dass Lehre heute unter anderen Bedingungen stattfindet und dementsprechend andere Ansätze und Methoden benötigt werden als früher. In diesem Beitrag werde ich aus meiner eigenen Perspektive als Professorin in Ingenieurstudiengängen einer staatlichen Hochschule für Angewandte Wissenschaften die Frage erörtern, ob früher alles anders war, ob Studierende heute eine andere Lehrkultur brauchen und ob sich hieraus andere Anforderungen an Hochschuldozierende ableiten lassen.

Zumindest in Deutschland zeigen die Hochschulstatistiken, dass sich tatsächlich in den letzten zwanzig Jahren einige Kennzahlen in unserer Hochschullandschaft signifikant geändert haben. In der Zeit von 1994 bis 2004 hat sich die Zahl der Erstsemester an deutschen Hochschulen verdoppelt, so dass heute ca. 50 Prozent eines Altersjahrgangs studieren [1]. Auch die Absolventenzahl hat sich in dem Zeitraum in etwa verdoppelt: 1993 wurden ca. 200.000 Hochschulabschlüsse verliehen, während 2012 ungefähr 413.000 Absolventen registriert wurden [1]. Auf die steigenden Studierendenzahlen haben viele Hochschulen durch Erhöhung ihrer Kapazitäten reagiert, in dem einerseits die Studienplatzzahl in vorhandenen Studiengängen erhöht und andererseits neuartige Studiengänge eingerichtet wurden. Letztere erschliessen zum Teil Berufsfelder, die früher ohne akademische Qualifikation auskamen (z.B. in Pflege und Gesundheitswesen). Andere neuartige Studiengänge bieten besondere Spezialisierungen oder Kombinationen von bislang nur separat studierbaren Fächern an (z.B. Rescue Engineering, Wirtschaftsinformatik oder Wirtschaftspsychologie). So wurden im Wintersemester 2015/2016 von deutschen Hochschulen insgesamt 18.044 Studiengänge angeboten, während es acht Jahre zuvor nur 11.265 Studiengänge gab [2], was einem durchschnittlichen Zuwachs um 7,5% pro Jahr entspricht. Die Hochschullandschaft hat also nachweislich an Vielzahl und Vielfalt zugenommen.

An Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen hat sich nach der Einschätzung von Wildt und Huber ausserdem die Heterogenität der Studierenden verstärkt, was für die Hochschulen und auch die Hochschuldidaktik eine «schwierige Herausforderung» darstellt [3]. Diese These wird jedoch von Wolter nicht unterstützt, der nach der Durchsicht verfügbarer statistischer Erhebungen zu der Schlussfolgerung kommt, dass die «Heterogenisierungsthese auf schwachem empirischen Fundament» stehe [4]. Ohnehin ist eine Zunahme der Heterogenisierung für Hochschulen des Typs Fachhochschule kein Thema, denn sie waren schon immer für Nicht-Abiturienten offen und sind mit ihren eher berufsbildorientierten Studiengängen traditionell auch für Menschen aus nicht-akademischen Elternhäusern und Bildungsausländer sehr attraktiv. Für sie ist die Diversität der Studierenden eines ihrer Charakteristika, dem sie seit ihrer Gründung in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts durch gezielte Massnahmen wie kleine

\*Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Fakultät Technik und Informatik, Dept. Fahrzeugtechnik und Flugzeugbau, Berliner Tor 9, 20099 Hamburg, Deutschland.

E-mail: [jutta.abulawi@haw-hamburg.de](mailto:jutta.abulawi@haw-hamburg.de)  
[www.haw-hamburg.de](http://www.haw-hamburg.de)

Jutta Abulawi, Dr.-Ing., hat ein Maschinenbaustudium an der FH Hamburg und der Cambridge University absolviert, verfügt über zwölf Jahre Berufserfahrung im Flugzeug- und im Sondermaschinenbau und eine Promotion an der Fakultät Maschinenbau der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg. Sie ist seit 2013 Professorin für Systems Engineering und CAD im Department Fahrzeugtechnik und Flugzeugbau an der HAW Hamburg; von 2014 bis 2017 war sie Prodekanin für die Lehre der Fakultät Technik und Informatik an der HAW Hamburg.

Vorlesungsgruppen und vorgegebene Stundenpläne gepaart mit möglichst durchgehendem Praxisbezug begegnen. Trotzdem hat sich auch an diesen Hochschulen der Alltag für die Dozierenden mit seinen Anforderungen geändert.

Einen massgeblichen Beitrag zu dieser Entwicklung hat die 1998 von Deutschland, Frankreich, Italien und Grossbritannien initiierte Vereinheitlichung der europäischen Hochschulbildung geleistet, die sich 1999 in der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung durch 30 europäische Staaten manifestierte und somit den Grundstein für einen Europäischen Hochschulraum legte [5]. Die aus Sicht der deutschen Hochschulen einschneidende Änderung war die Ablösung traditioneller akademischer Grade (Magister, Diplom etc.) durch die im angelsächsischen Raum übliche zweistufige Form der Hochschulabschlüsse (Bachelor und darauf aufbauend der Master). Sowohl für die wissenschaftlichen Hochschulen als auch für die praxisorientierten Fachhochschulen stellt diese Umstellung einen Wendepunkt dar, der nicht nur organisatorische Konsequenzen hat. Schliesslich bestand die Intention dieser Reform nebst der Schaffung der internationalen Vergleichbarkeit von Hochschulabschlüssen auch in einem kulturellen Wandel vom Lehren zum Lernen («Shift from Teaching to Learning», vgl. [6]).

Mittlerweise sind die auf die Reformen von Studiengängen bezogenen Umstellungsprozesse weitestgehend umgesetzt. Von den im Wintersemester 2015/2016 angebotenen Studiengängen waren 8.298 Bachelor- und 8.099 Masterstudiengänge [2], d.h. nur ca. neun Prozent der Studiengänge führten noch zu einem anderen Abschluss. Das Bachelor-Master-System kann als etabliert und als die Hochschullandschaft dominierend angesehen werden. Auch wenn es sicherlich keinen Weg mehr zurück zum alten System gibt, bewegt das Für und Wider dieser Reform immer noch die Gemüter. Nicht selten wird von einem Scheitern der Reform gesprochen; z.B. provozierte ein online-Artikel der «Zeit» mit der Überschrift «Bologna, Geschichte einer Enttäuschung» innerhalb von wenigen Monaten ca. 70 sehr kontroverse Kommentare und stellte als Schlussbehauptung in den Raum, dass die Bachelor-Master-Struktur für Lehrende «vor allem Bürokratie und Prüflingsbetreuung statt Wissenschaft und Forschung» bedeute [7].

In dieser These steckt die implizite Behauptung, dass es Lehrenden heute schlechter gehe als früher, denn die Begriffe «Bürokratie und Prüflingsbetreuung» stehen im Gegensatz zu «Wissenschaft und Forschung» – dem, wozu sich die meisten Hochschuldozierenden berufen fühlen. Auch wenn viele Kritikpunkte an der

Bologna-Reform und ihrer Umsetzung im Detail berechtigt sind, ist es ein Trugschluss, dass es vorher an Hochschulen ausschliesslich um Wissenschaft und Forschung ging. Ohne Zweifel stehen Hochschulen seit jeher für Wissenschaft und Forschung, aber auch für die Lehre, denn das unterscheidet sie von rein forschungsorientierten Institutionen wie z.B. der Helmholtz Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren. Die Hochschuldidaktik hat eine lange Tradition im deutschsprachigen Raum. Immerhin veranstaltet die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik seit fast 50 Jahren jährlich eine grosse Tagung zu verschiedenen Schwerpunktthemen. So fand zum Beispiel im März 2017 die 46. Jahrestagung statt zum Thema: «Prinzip Hochschulentwicklung – Hochschuldidaktik zwischen Profilbildung und Wertefragen» [8]. Es lohnt sich also ein Blick auf das zu werfen, was ausser der reinen Wissenschaft und Forschung auch schon vor Bologna an Hochschulen wichtig war oder zumindest hätte wichtig sein müssen, und zu fragen, ob es hier zu Änderungen gekommen ist und – wenn ja, welche Konsequenzen diese für die Lehrenden haben.

Schon immer war eine Hochschule ein Ort, an dem eine Gruppe von Menschen gezielt zusammenkam, um sich der theoretischen und experimentellen Auseinandersetzung mit Fragen zu widmen, die im normalen Alltag einer Gesellschaft keinen adäquaten Raum einnehmen konnten. Grosse Durchbrüche im Gewinn an Erkenntnissen mögen von Einzelpersonen im stillen Kämmerlein erarbeitet worden sein, ihre Reifung und Strahlkraft in die Gesellschaft erreichte jede Erkenntnis aber nur durch die Diskussion mit Anderen und durch den Versuch, die Erkenntnisse Dritten glaubhaft zu vermitteln und zu erklären. Hieraus lässt sich ableiten, dass kommunikative Fähigkeiten schon immer zu den Tugenden von Hochschulwissenschaftlern gehört haben müssen. Von Sokrates würde heute niemand mehr sprechen, wenn er seine Gedanken nicht so kommuniziert hätte, dass Dritte diese aufnehmen und als Kernbotschaften an nachfolgende Generationen überliefern konnten und mit diesen diskutierten und die Gedanken weiterentwickelten.

Nun wäre es möglich zu argumentieren, dass die Auseinandersetzung über neue Erkenntnisse am besten mit Experten gleichen fachlichen Hintergrunds erfolgen sollte, weil diese über ausreichende Kompetenzen und Expertisen verfügen, um konstruktiv-kritische Beiträge zum Diskurs zu leisten. Genau das findet in jeder Fachdisziplin heutzutage auf einschlägigen Fachtagungen statt und ist sicherlich von grosser Wichtigkeit für die Weiterentwicklung von Wissenschaft und Forschung. Tatsächlich gibt es auch an Hochschulen Forscher, die neben

ihrer persönlichen Forschungsarbeit alleine den fachlichen Austausch in Expertenkreisen für sinnvoll halten und jegliche Auseinandersetzung mit Novizen als Vergeudung von Energie und Zeit ansehen. Es ist schliesslich viel einfacher, ohne grosse Erklärungen Thesen in den Raum zu stellen und vom Gegenüber zu erwarten, dass dieser selbstverständlich auf gleichem Wissensstand ist. Interessanterweise hat es aber immer auch Hochschuldozierende gegeben, die auf ihrem Fachgebiet als sehr hoch angesehene Koryphäen gelten, und die sich trotzdem gerade auch dazu berufen fühlen, ihre Erkenntnisse für Anfänger oder Laien verständlich zu kommunizieren und die Bedeutung ihrer Erkenntnisse klar zu machen.

Gute Wissenschaft und Forschung ist darauf angewiesen, dass die Lehre ebenfalls gut ist – und zwar nicht nur, um den zukünftigen Nachwuchs an Wissenschaftlern zu sichern. Gute Lehre schafft die Notwendigkeit der Wissenschaft zur Auseinandersetzung mit sich selbst. Durch sie entsteht die Notwendigkeit, komplexe Erkenntnisse für Novizen nachvollziehbar zu erklären, herzuleiten und ihre Bedeutung zu begründen. Nur Novizen sind in der Lage, Wissen auf eine unvoreingenommene Art zu hinterfragen und damit neue Fragen aufzuwerfen, die wiederum der Weiterentwicklung der Forschung sehr zuträglich sind. Macke et al. bezeichnen diesen Vorgang als «Den Ball des Wissens spielen» [9].

In der Lehre steckt also ein ganz wichtiges Potential für die Wissenschaft und die Forschung. Dieses Potential können aber nur Lehrende für sich nutzbar machen, die kritische Fragen von ihren Studierenden zulassen und in ihren Lehrveranstaltungen gezielt Anlässe schaffen, in denen das Hinterfragen gefördert wird. Dazu gehört ein offenes Ohr, d.h. eine Lehre, die nicht nur aus dem Vortragen, sondern vielmehr auch aus dem Zuhören und dem Beobachten besteht. Die kommunikativen Fähigkeiten beziehen sich also sowohl auf das Lehren als auch darauf, von den Lernenden selbst zu lernen. Hierzu passt sehr gut, dass der aus dem Griechischen stammende Begriff der Didaktik drei Bedeutungen in sich vereint: Er steht für das Lehren im Sinne des Unterrichtens, das Lernen als eine Belehrung erfahren und das Lernen durch eigene Erkenntnis bzw. Aneignung [10].

Die logische Schlussfolgerung hieraus ist, dass Lehre so gestaltet sein muss, dass sie das Lernen bestmöglich fördert. Möglicherweise haben die grossen Forscher und Lehrmeister früherer Jahrhunderte intuitiv gewusst, wie sie ihre Lehre gestalten müssen, damit ihre Studierenden gute Lernbedingungen haben. Sehr viel wahrscheinlicher ist es aber, dass sie ihre Lehre genau dem gleichen wissenschaftlichen

Prozess unterzogen haben, wie ihre fachlichen Beobachtungsgegenstände. Gute wissenschaftliche Praxis ist es schliesslich, Defizite oder Wissenslücken aufzuspüren und diese durch systematische Untersuchungen theoretischer und experimenteller Natur durch neue Erkenntnisse und wissenschaftlichen Fortschritt zu ersetzen. Gemäss dem wissenschaftlichen Grundsatz gehört hierzu auch, dass niemand das Rad neu erfindet, sondern dass aus den Erkenntnissen anderer gelernt wird. Dies kann ganz einfach durch Beobachtung und Reflexion erfolgen oder aber auch durch das Studium von entsprechenden Veröffentlichungen, die sich mit einschlägigen Fragestellungen befassen.

Wird diese Vorgehensweise nicht nur auf die Forschung in der eigenen Fachdisziplin, sondern auch auf die eigene Lehre angewendet, dann wird sich diese Lehre systematisch und kontinuierlich verbessern, möglicherweise auch ohne jegliches Studium von didaktischen Lehrbüchern und Veröffentlichungen. Wer seine Lehre in die gute wissenschaftliche Praxis einbezieht, wird also auch für seine Lehre Hypothesen aufstellen und diese in der experimentellen Umsetzung überprüfen und entweder bejahen oder verwerfen. Ganz automatisch entsteht so in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess gute Lehre.

Wie in der fachspezifischen Forschung wird der Wissenschaftler mit Sicherheit auch Rückschläge erleben, weil er Lehrkonzepte oder Methoden ausprobiert, die nicht das gewünschte Lernergebnis bewirken. Deshalb braucht jeder Lehrende eine gewisse Resilienz und muss trotz seiner Misserfolge den Verbesserungsprozess seines Handelns in der Lehre fortsetzen. Idealerweise wird es aber auch Erfolgserlebnisse geben. Diese dienen als positive Bestärkung und als Anreiz, fortzufahren mit dem Zyklus aus Hypothesenbildung, experimenteller Umsetzung in der Lehre, Reflexion und Bewertung der Ergebnisse und Weiterentwicklung der Hypothesen. Dieses Vorgehen ist vergleichbar mit dem von Deming als PDSA-Zyklus beschriebenen Grundprinzip für das Lernen und die Verbesserung [11], das vier sich kreislaufartig wiederholende Schritte umfasst: 1. das Planen von Handlungen und ihren Auswirkungen (= plan), 2. das Ausführen der geplanten Handlungen (= do), 3. das Analysieren, ob die Handlungen zu den gewünschten Ergebnissen führen (= study) und 4. das Korrigieren der Pläne auf der Grundlage der gesammelten Erkenntnisse (= act).

Beschleunigen lässt sich dieser kontinuierliche Verbesserungsprozess durch die Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Erkenntnissen, z.B. in [9], und speziell damit, wie das Lernen funktioniert,

z.B. in [12]. Bei der Entwicklung von Ideen und Ansätzen für das eigene Lehrhandeln können Methodensammlungen hilfreich sein, z.B. [13]. Um in geschützter Atmosphäre komplett neue Lehrhandlungen auszuprobieren, bieten sich Praxisworkshops an, bei denen die Teilnehmer eigene Lehrsituationen durchspielen können und von den anderen Teilnehmern (die in die Rolle der Studierenden schlüpfen) und der professionellen Workshopleitung ein konstruktives Feedback erhalten. Ein gutes Beispiel für solche Workshops sind die «Sommerakademien für wissenschaftliche Lehre», die 2005 von der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. ins Leben gerufen wurden und mit Unterstützung weiterer Stiftungen über zehn Jahre für Neuberufene angeboten wurden [14]. Solche Workshops bieten auch die Möglichkeit zum Austausch mit Lehrenden aus anderen Hochschulen und Fachkulturen, um hierdurch die eigene Lehre besser einordnen und neu überdenken zu können. Mindestens ebenso bereichernd ist der Austausch mit Hochschuldozierenden aus anderen Ländern, die ihrerseits ganz andere Lehr-Lernkulturen pflegen, möglicherweise aber ähnliche Herausforderungen kennen und im Idealfall bereits erfolgreich Ideen zu deren Bewältigung entwickelt und erprobt haben. Hierzu lassen sich möglicherweise die internationalen Beziehungen der eigenen Hochschule nutzen.

Für einige Fachdisziplinen gibt es sogar spezielle Tagungen zum internationalen Austausch über Praktiken der guten Lehre, wie zum Beispiel das seit 2009 jährlich in Cambridge durchgeführte *International Materials Education Symposium* [15]. Im Vordergrund steht hier nicht die theoretische Didaktik sondern die Vorstellung von Best-Practice-Beispielen durch die Lehrenden selbst, die sämtlich keine professionellen Didaktiker, sondern Fachexperten für Werkstoffkunde oder verwandte technische Disziplinen sind. Der Initiator und Schirmherr dieses Symposiums, Mike Ashby ist als emeritierter Professor für Werkstoffkunde der Cambridge University das beste Beispiel dafür, wie gute Lehre als Ergebnis des oben beschriebenen PDSA-Zyklus durch das kontinuierliche Hinterfragen des eigenen Handelns und seiner Wirkungen entsteht. Bereits in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts legte er grossen Wert darauf, dass nicht er der allwissende Experte ist, sondern selbst täglich Neues lernt, und er freute sich besonders, wenn seine Überlegungen und Schlussfolgerungsketten von Studierenden kritisch hinterfragt wurden. Ausserdem demonstrierte er in seiner Lehre und auch in seinen sonstigen Handlungen und Entscheidungen immer eine besondere Aufgeschlossenheit und Offenheit für sein Gegenüber als Mensch, der zu allem lernfähig ist – unabhängig von seiner Herkunft und seinem aktuellen Bildungsstand. Hier-

aus wird deutlich: Gute Lehre ist auch eine Frage der Haltung, d.h. Studierende müssen als Menschen mit ihrer Individualität und Würde wahrgenommen und respektiert, ihre Potentiale und Fähigkeiten erkannt und gefördert werden, sofern dies im Rahmen der Hochschullehre möglich ist. Gleichzeitig gehört hierzu das Eingestehen der eigenen Fehlbarkeit und der Fehlbarkeit der Anderen sowie der Wille, kontinuierlich nach der Erweiterung der eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu streben – wissend darum, dass das ein nie endender Prozess sein wird.

Schlussfolgernd entsteht dann die Erkenntnis, dass Lernen niemals nur durch Lesen oder Hören oder Zuschauen entsteht, sondern vor allem nur durch das Sammeln eigener Erfahrungen, wozu sowohl Erfolge als auch Fehler gehören. Und was für Hochschuldozierende in der persönlichen Entwicklung ihrer Lehre gilt, lässt sich wiederum auf Studierende in ihrer akademischen Entwicklung übertragen. Unbestritten sind Studierende dazu in der Lage, umfangreiche Skripte und Hunderte von Präsentationsfolien auswendig zu lernen und dieses Faktenwissen punktgenau zum Klausurtermin in gewünschter Form zu Papier zu bringen. Genauso wäre auch jeder Hochschuldozierende in der Lage, vor seiner Berufung sich einem vergleichbaren Bulimie-Lernprozess zu unterziehen und hochschuldidaktische Begriffe und Konzepte auswendig zu lernen, um diese bei einer Aufnahmeprüfung zur Beantwortung von Multiple-Choice-Fragen zu verwenden. Erfreulicherweise ist noch keine Hochschule auf die Idee gekommen, eine solche Prüfung durchzuführen, um die in den Stellenausschreibungen üblicherweise gesuchte Persönlichkeit mit hochschuldidaktischen Fähigkeiten zu identifizieren. Allerdings sind viele Hochschulen in ihren Berufungsverfahren noch viel zu sehr fixiert auf die fachwissenschaftliche Exzellenz ihrer Bewerber und tun sich schwer mit der Identifikation der für die Lehre geeigneten Charaktere. Dabei hat der englische Dichter William Blake schon vor 200 Jahren festgestellt, dass Spitzenpositionen durch herausragende Fähigkeiten erreichbar sind, es aber eine Frage des Charakters ist, ob die Spitzenposition auf Dauer eingenommen werden kann: «Ability takes you to the top, but it takes character to stay there» [16].

Ein für die Lehre ungeeigneter Charakter oder das Ausbleiben des PDSA-Zyklus führen leider bei manchen Hochschuldozierenden immer noch dazu, dass Studierende durch sinnlose Prüfungen davon abgehalten werden, richtiges Lernen zu erleben. Dies könnte auch daran liegen, dass den Prüfungen als wichtigstem Steuerungsinstrument des studentischen Lernverhaltens noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dabei wird das Lernen ganz

wesentlich durch geeignete Prüfungssituationen unterstützt [12]. Das kompetenzorientierte Prüfen (vgl. [17]) wird von vielen Hochschuldozierenden zu Unrecht als Reizwort empfunden, denn hinter diesem Konzept verbirgt sich die Absicht, gute Lehre nicht nur auf eine gute Lehrveranstaltung zu reduzieren. Vielmehr entsteht gute Lehre erst durch die Kombination von guten Lehrveranstaltungen mit hierzu passenden Prüfungen, gemeinsam abgestimmt auf vernünftige und erreichbare Lernziele. Als mathematische Formel lässt sich das einfach ausdrücken:

$$\text{Gute Lehre} = \text{Sinnvolles Lernziel} + \text{Inspirierende Lehrveranstaltung} + \text{Geeignete Prüfung.}$$

Im Sinne des *Constructive Alignment* (vgl. [18]) wird idealerweise als Erstes das Lernziel definiert. Danach wird eine Prüfungsform gewählt, mit der sich feststellen lässt, in welchem Umfang ein Studierender das Lernziel erreicht hat. Für diese Prüfung werden

dann sinnvolle Prüfungsaufträge oder -aufgaben definiert, die den Studierenden zu eindeutig beurteilbaren Handlungen veranlassen, anhand derer der Erreichungsgrad des Lernziels valide gemessen werden kann. Schliesslich wird die Lehrveranstaltung geplant, die den Studierenden durch geeignete Lernanlässe (idealerweise mit ausreichend eigenem Handeln und Reflektieren der Studierenden) dazu in die Lage versetzt, das Lernziel nachhaltig zu erreichen.

Zum Abschluss sei erneut betont, dass gute Lehre in keiner Konkurrenz zu guter Forschung steht, sondern mit dieser Hand in Hand geht. Plutarch erkannte hierfür das wesentliche Funktionsprinzip: «Das Gehirn ist nicht nur ein Gefäß, das gefüllt werden muss, sondern ein Feuer, das gezündet werden will» [19]. Hochschuldozierende müssen also nicht nur für ihr Fach brennen, sondern auch in der Lage sein, geeignete Zündfunken an die Studierenden zu übergeben, damit sie selber brennen können. ■

## Literatur

- [1] Dräger, J.; Ziegele, F. (Hrsg.): Hochschulbildung wird zum Normalfall. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschullehre gGmbH, 2014.
- [2] Dudek, K.; Glässner, B.; Tauch, Chr.: Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen, Wintersemester 2015/2016. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (HRK), 2015.
- [3] Reinmann, G.; Ebner, M.; Schön, S.: Editorial. In: Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. 2003. <http://bimsev.de>
- [4] Wolter, A.: Mehr Vielfalt unter den Studierenden? Empirische Befunde und hochschulpolitische Herausforderungen. Vortrag auf dem 6. Hochschulpolitischen Forum der Hans-Böckler-Stiftung. Berlin, 20./21. Februar 2014.
- [5] o.V.: Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012 - 2015 in Deutschland. Berlin, 2015. [https://www.bmbf.de/files/Bericht\\_der\\_Bundesregierung\\_zur\\_Umsetzung\\_des\\_Bologna-Prozesses\\_2012–2015.pdf](https://www.bmbf.de/files/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Umsetzung_des_Bologna-Prozesses_2012–2015.pdf)
- [6] Berendt, B.: How to support and practise the shift from teaching to learning through academic staff development programmes – examples and perspectives. In: UNESCO-CEPES (Hrsg.): Higher Education in Europe. Vol. 23, Nr. 3. Bukarest 1998, S. 317–329.
- [7] Klimkeit, L.: Bologna, Geschichte einer Enttäuschung. Internet: Zeit Campus online, 23. April 2015. <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2015-04/bachelor-studie-unternehmen-unzufrieden?>
- [8] <http://www.dghd.de/die-dghd/dghd-jahrestagungen/>
- [9] Macke, G. et al.: Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, 2016.
- [10] Meueler, E.: Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden: GWV Fachverlage, 2010. S. 973–988.
- [11] Moen, R.: Foundation and History of the PDSA Cycle. Veröffentlichung anlässlich der Asian Network for Quality Conference in Tokyo am 17. September 2009. [https://deming.org/uploads/paper/PDSA\\_History\\_Ron\\_Moen.pdf](https://deming.org/uploads/paper/PDSA_History_Ron_Moen.pdf)
- [12] Carey, B.: How We Learn. The Surprising Truth About When, Where, and Why It Happens. New York: Random House, 2014.
- [13] Waldherr, F.; Walter, C.: didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre. 2. Auflage. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel, 2014.
- [14] <https://www.uni-hamburg.de/newsletter/archiv/Juni-2011-Nr-27/Fachlich-hoch-qualifiziert-ndash-und-darueber-hinaus-br-Angebote-zur-Hochschuldidaktik-und-Kompetenzerweiterung-fuer-Neuberufene.html>
- [15] <https://www.materials-education.com/symposium/previous.htm>
- [16] Purushothaman, Dr.: Words of Wisdom. Kerala: Centre for Human Perfection, 2014.
- [17] Schaper, N. et al.: Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 2013.
- [18] Biggs, J.; Tang, C.: Teaching for Quality Learning at University. 4. Auflage. Buckingham: Open University Press/McGraw Hill, 2011.
- [19] <http://www.bk-luebeck.eu/zitate-plutarch.html>