

ANDREAS FISCHER, CHRISTINE VALENTIN (HG.)

ZENTRUM FÜR UNIVERSITÄRE WEITERBILDUNG ZUW

zoom Nr. 4

# Die «gute» Lehre in der Hochschulweiter- bildung



zoom

### **Impressum**

© 2014 Universität Bern,  
Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

Bezugsquelle:  
Universität Bern  
Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW  
Schanzeneckstrasse 1  
Postfach 8573  
CH-3001 Bern  
[www.zuw.unibe.ch](http://www.zuw.unibe.ch)  
[bibliothek@zuw.unibe.ch](mailto:bibliothek@zuw.unibe.ch)

Redaktion: Christine Valentin,  
Kommunikationsbeauftragte des ZUW  
Grafik: Christa Heinzer, Zürich  
Druck: Schlaefli und Maurer AG, Interlaken

Zitationsempfehlung:  
Fischer, A.; Valentin, Ch. (Hg.) (2014),  
Die «gute» Lehre in der Hochschulweiterbildung,  
zoom Nr. 4. Bern: Zentrum für universitäre  
Weiterbildung ZUW der Universität Bern.

ISBN 978-3-906587-39-4  
Preis: CHF 30.–

1. Auflage, März 2014

# Die «gute» Lehre in der Hochschulweiter- bildung

Hochschuldidaktik und Weiterbildung im Dialog

**Balthasar Eugster, lic. phil.,** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschuldidaktik der Universität Zürich. Schwerpunkte seiner Dienstleistungs- und Forschungstätigkeit sind die Deskription und Reflexion der Hochschullehre sowie die Analyse und Entwicklung universitärer Bildungsprozesse.

**Dr. Andreas Fischer,** ist seit 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, seit 2009 Direktor des heutigen Zentrums für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Hochschulweiterbildung, Bildungsmanagement, Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen sowie die Gestaltung von Kooperationen.

**Erika Hänni, lic. phil.,** arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern im Bereich Weiterbildungsmanagement.

**Prof. Dr. Katrin Kraus,** ist Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Sie leitet den Schwerpunkt Erwachsenenbildung im Master in Educational Sciences und übt die wissenschaftliche Begleitung des Ressorts Erwachsenenbildung, Hochschullehre und Kompetenzmanagement aus. Sie forscht und publiziert zu den Themen Profession in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Lernorte und Raumeignung, policy-Analyse sowie erwerbsorientierte Bildung.

**Dr. Martin Liechti,** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Advanced Studies der Universität Basel. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Qualitätsmanagement, Weiterbildungsdidaktik und Finanzen.

**Judith Studer, lic. phil.,** arbeitet seit Dezember 2011 als wissenschaftliche Mitarbeiterin (Stab) am Fachbereich Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule. Sie steht den Verantwortlichen des grundständigen Studiums wie auch der Weiterbildung in curricularen, methodischen und didaktischen Fragestellungen zur Seite. Weiter verantwortet sie den Bereich eLearning. Im Rahmen ihres Dissertationsvorhabens befasst sie sich mit dem Thema «Selbst- und Sozialkompetenzen».

**Prof. Dr. Diethelm Wahl,** Professor für Psychologie und Erwachsenenbildung, Pädagogische Hochschule Weingarten. Schwerpunkte: empirische Lehr-Lern-Forschung, Forschungsprogramm Subjektive Theorien, handlungspsychologische Betrachtung der Beziehungen zwischen Wissen und Handeln.

**Dr. Silke Wehr Rappo,** ist seit 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern. Sie ist stv. Leiterin der Hochschuldidaktik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die operative Leitung des «CAS Hochschullehre/Higher Education», Kursleitung zu Themen der Hochschuldidaktik, hochschuldidaktische Beratungen und Projektbegleitungen.

**Dr. Martin Wild-Näf,** leitet die Abteilung Weiterbildung, Dienstleistung und Forschung am Fachbereich Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule. Er verantwortet Projekte zu Methoden und Konzepten der Sozialen Arbeit, Organisation der Sozialen Arbeit, Systemfragen der Sozialen Sicherheit sowie Sozialhilfe, Kindes- und Erwachsenenschutz.

# Inhalt

Vorwort	7
Einleitung <i>Von Andreas Fischer</i>	9
Qualität der Lehre in der Hochschulweiterbildung <i>Von Silke Wehr Rappo</i>	11
Prinzipien der guten Hochschullehre <i>Von Diethelm Wahl</i>	31
Genres hochschulischer Weiterbildung und die Frage der «Guten Lehre» <i>Von Katrin Kraus</i>	33
Wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsbezug im Weiterbildungsstudiengang aus didaktischer Sicht – wie lassen sich gute Voraussetzungen dafür schaffen? <i>Von Martin Liechti</i>	37
Die Beispiellosigkeit von Leistungsnachweisen in der Hochschulweiterbildung <i>Von Balthasar Eugster</i>	43
Learning Outcomes – 5 Schritte zur Kompetenzorientierung <i>Von Martin Wild-Näf und Judith Studer</i>	47
Auf dem Weg zur «besseren» Lehre in der Hochschulweiterbildung Podiumsdiskussion (Zusammenfassung) <i>Von Erika Hänni</i>	51
Anhang	54



# Vorwort

Die Beschäftigung mit didaktischen Fragen gehört zu den Hauptaufgaben von Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung. Am Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW ist dieses Thema besonders präsent, weil die Gruppe Hochschuldidaktik Teil des Zentrums ist. So war es naheliegend, unsere Herbsttagung 2013 und die entsprechende Studie dem Schwerpunkt «gute Lehre in der Hochschulweiterbildung» zu widmen. Interessanterweise hat sich die Wissenschaft bisher wenig mit dem Thema auseinandergesetzt, wie auch Gabi Reinmann treffend feststellt:

«Bislang haben sich weder die Hochschulforschung noch die hochschuldidaktische Forschung um Fragen der Lehrkompetenz von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung intensiver gekümmert: Während die Hochschulforschung zwar die wissenschaftliche Weiterbildung als Gegenstand kennt und untersucht, dabei aber vor allem deren Organisation und weniger die Didaktik im Blick hat, konzentriert sich die hochschuldidaktische Forschung fast ausschliesslich auf die grundständige Lehre. Didaktische Fragen und speziell die Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung fallen damit in eine Lücke».<sup>1</sup>

Die vierte Herbsttagung des ZUW 2013 gab den zahlreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen die Gelegenheit, zu erfahren, was der State-of-the-art in Sachen Didaktik der Hochschulweiterbildung ist. Wir dürfen auf eine äusserst anregende Tagung zurückblicken, die viele wichtige Aspekte der Lehre in der Hochschulweiterbildung angesprochen und ihre Umsetzung in die Praxis zur Diskussion gestellt hat. Die Tagung hat aber auch aufgezeigt, dass wir es hier mit einem weiten Feld zu tun haben, das nach zusätzlichen Grundlagen, vertiefter Auseinandersetzung und vor allem nach vielen, klug reflektierten Entwicklungsprojekten ruft. Noch fehlt in der Schweiz ein Ort (mit den nötigen Mitteln!), an dem solche Impulse aufgenommen, multipliziert und beharrlich bearbeitet werden. Deshalb ist klar: dieses Thema ist «à suivre», ein weiterer Grundstein ist nun gelegt.

Es freut uns, mit dieser Ausgabe des «zoom» die Studie, die Tagungsbeiträge und die Zusammenfassung der Workshops und der Podiumsdiskussionen vorlegen zu können und damit die Anregungen – zusammen mit den weiterhin noch offenen Fragen – aus der Tagung in eine interessierte Fachöffentlichkeit zu tragen. Unser grosser Dank geht an die Autorinnen und Autoren dieser Beiträge sowie an alle, die im Rahmen der Podiumsdiskussion oder bei der Organisation zum Erfolg der Herbsttagung 2013 beigetragen haben.

Dr. Andreas Fischer  
Direktor Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

---

<sup>1</sup> Reinmann, G. (2011), Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen, in: Reinmann G. et al. (Hg.), Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann





# Einleitung

## Didaktische Bezugspunkte für die Hochschulweiterbildung

Von *Andreas Fischer*

Didaktische Fragen lassen sich auf einer Makro-Ebene mit Profilmertalen der Hochschulweiterbildung und dem Nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich verbinden. Diese Struktur erleichtert die Begründung meso- und mikrodidaktischer Entscheidungen, die auf Spezifika der Hochschulweiterbildung Rücksicht nehmen. Erfahrungen, Herausforderungen, Lösungsvorschläge, Fragen und Wünsche, wie sie an der Herbsttagung 2013 des ZUW vorgestellt wurden, werden so in einem breiteren Kontext verortet.

Eine hohe didaktische Qualität ist ein zentraler Anspruch an die Hochschulweiterbildung. Dies zeigt sich in den Leitbildern vieler Anbieter und nicht zuletzt in den Akkreditierungsstandards des OAQ<sup>1</sup> für Weiterbildungsstudiengänge (2013). Die didaktische Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung muss die bildungssystematischen Erwartungen an die Studiengänge erfüllen wie sie im Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS (SUK 2011) mit den Dublin Deskriptoren wiedergegeben sind. Die Didaktik ist aber auch ein wichtiges Profilelement der Hochschulweiterbildung, die durch die Ausprägung der Wissensvermittlung, der Handlungsorientierung, der Interaktion und Kommunikation sowie der Anwendungsorientierung charakterisiert ist.

Im Folgenden sollen deshalb die Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen, den Dublin Deskriptoren (SUK 2011) und den didaktischen Herausforderungen skizziert werden.

### **A Wissensvermittlung hat in der Hochschulweiterbildung einen hohen Stellenwert**

«Abschlüsse der Weiterbildung werden an Personen verliehen, die ...

... über ein spezialisiertes oder multidisziplinär erweitertes Wissen und Verstehen auf Hochschulniveau verfügen, das in der Regel auf den Kenntnissen eines ersten, bereits abgeschlossenen Hochschulstudiums und der eigenen Berufserfahrung aufbaut und sich an forschungsbezogenen Erkenntnismethoden orientiert.» (SUK 2011)

In der Weiterbildung wird auf bereits bestehenden Kenntnissen einer Grundausbildung sowie Berufs- und Lebenserfahrungen aufgebaut. Dies eröffnet didaktische Chancen. Die Herausforderung für die Lehrenden ist jedoch, dass die Voraussetzungen der Weiterbildungsstudierenden meist sehr heterogen sind. Für die Didaktik lautet hier die zentrale Frage: Wie kann unter diesen Bedingungen Wissen forschungsbezogen vermittelt, wie kann Verstehen gefördert werden?

### **B Hochschulweiterbildung ist mit Handeln verknüpft**

«Abschlüsse der Weiterbildung werden an Personen verliehen, die ...

... fähig sind, komplexe Sachverhalte in neuen und unvertrauten Zusammenhängen zu analysieren, zu beurteilen und theoretisch fundiert zu begründen.

... in der Lage sind, anspruchsvolle, nachhaltige und ethisch verantwortbare Entscheidungen zu fällen und Führungsaufgaben bei der Analyse, Systematisierung und Lösung komplexer Probleme zu übernehmen.» (SUK 2011)

---

1 Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen (OAQ)

Konkret wird der Handlungsbezug in der Hochschulweiterbildung häufig über Gruppenaufgaben und Projekte hergestellt. Diese brauchen einen hohen Praxisbezug, müssen mit den Inhalten des Studiengangs verknüpft sein und verlangen nach guter Anleitung und Begleitung. Für die Didaktik stellt sich hier die Frage, wie im Lehr-Lern-Arrangement Handeln ausprobiert, vertieft und eingeübt werden kann, damit ein entsprechender Kompetenzzuwachs der Studentinnen und Studenten möglich wird.

### **C In der Hochschulweiterbildung spielen Interaktionen und damit die Kommunikation eine wichtige Rolle**

«Abschlüsse der Weiterbildung werden an Personen verliehen, die ...

... fähig sind, komplexe Sachverhalte, Beurteilungen und Lösungsansätze gegenüber allen Anspruchsgruppen klar und eindeutig zu kommunizieren, auf andere Argumente einzugehen, Lösungsvarianten auszuarbeiten, zu begründen und zu verhandeln.» (SUK 2011)

Interaktion und Kommunikation wollen eingeübt sein. Die Kurssituation bietet dazu vielfache Möglichkeiten. Eine besondere Attraktivität sind die persönlichen Kontakte im Umfeld der Hochschulweiterbildung. Es sind dies Kontakte mit Wissenschaftlern, Expertinnen, Schlüsselpersonen im Feld sowie Auseinandersetzungen innerhalb der Kursgruppen durch das intensive gemeinsame Lernen. Die Studierenden erweitern somit die eigenen Netzwerke. Für die Didaktik stellt sich dabei die Frage, wie dem gegenseitigen Kennenlernen Raum gegeben und ein fachlicher wie persönlicher Austausch unterstützt wird.

### **D Hochschulweiterbildung hat die Anwendung des Gelernten im Blick**

«Abschlüsse der Weiterbildung werden an Personen verliehen, die ...

... in der Lage sind, innovative Problemlösungen auf hohem Komplexitätsniveau zu entwickeln, in ihren Tätigkeitsfeldern umzusetzen und ihre Resultate zu evaluieren.

... ihr berufliches und gesellschaftliches Handeln in seinen Zusammenhängen verstehen, mit den relevanten Kulturen in ihren Praxisfeldern vertraut sind und eine professionelle Identität entwickelt haben, die es ihnen erlaubt, ihre Aufgaben engagiert und verantwortungsbewusst anzugehen.

... sich in ihren Wissensgebieten und der Berufspraxis zurecht finden und sich selbständig mit dem für sie relevanten Wissen auseinandersetzen, dieses bewerten und integrieren können.

... sich mit den Veränderungsprozessen und Anforderungen der Zukunft auseinandersetzen können.

... ihre Lernziele selber definieren, ihre Kompetenzen wissenschaftlich und praxisbezogen weiterentwickeln sowie Gelerntes in andere Kontexte übertragen können.» (SUK 2011)

Weiterbildung soll ihre Wirkung in den Tätigkeitsfeldern der Studierenden entfalten. Theorien, Modelle und Konzepte werden nicht zum Selbstzweck diskutiert, sondern als Grundlage für ein verständnisvolles und zweckmässiges Handeln, also immer vor dem Hintergrund einer Anwendung. Nicht immer allerdings ist diese Anwendung unmittelbar gegeben, sondern oft auch erst in zukünftigen Situationen gefragt. Das Lernen muss also über den Abschluss der Weiterbildung hinaus weitergehen. Für die Didaktik stellt sich somit hier die Frage, wie Lerninhalte geübt, umgesetzt und verfestigt sowie selbständiges Lernen gefördert werden – etwas, das meist ausserhalb des Kursraums stattfindet und doch mitgedacht und geplant werden muss.

*SUK (2011), Schweizerische Universitätskonferenz, Der Nationale Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich, Bern (<http://www.crus.ch/dms.php?id=9662>; Zugriff 12.12.2013)*

# Qualität der Lehre in der Hochschulweiterbildung

Von *Silke Wehr Rappo*

Der Unterrichtsqualität kommt in der Hochschulweiterbildung eine zentrale Bedeutung zu. Bisher gibt es jedoch kaum empirische Untersuchungen zur didaktischen Gestaltung des Unterrichts und zum soziodemografischen sowie beruflichen Hintergrund der Lehrpersonen in der Weiterbildung an Hochschulen. Das Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW, dem auch die Hochschuldidaktik der Universität Bern angeschlossen ist, hat deshalb im Rahmen einer explorativen Studie<sup>1</sup> Daten zur didaktischen Qualifikation der Lehrenden und zu deren Bedürfnissen hinsichtlich didaktischer Unterstützung erhoben. Zudem wurde nach der Umsetzung wichtiger Gestaltungsprinzipien guter Lehre aus der Sicht der Lehrpersonen und der Teilnehmenden gefragt. Durch quantitative Analysen wurde die Selbst- und Fremdeinschätzung miteinander verglichen. Die Resultate zeigen, wo Stärken in der Lehre der Weiterbildung an Hochschulen zu verorten sind und wo Verbesserungspotenzial besteht.

## 1 Einleitung

Die Qualität des Unterrichts ist ein wichtiger Faktor für den Erfolg einer Weiterbildung. Für die Weiterbildungsangebote der Hochschulen besteht eine lange Evaluationstradition, die sich nicht nur auf Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einzelnen Veranstaltungen beschränkt, sondern in der Regel auch die ganzen Programme in den Blick nimmt. Berufstätige Menschen, die schon eine Grundausbildung hinter sich haben, stellen in der Regel besondere Ansprüche an die Qualität des Unterrichts (vgl. auch Schiefner 2010, S.143). Die Lehrenden, die in der Weiterbildung unterrichten, sind daher Schlüsselpersonen für den Erfolg der Kurse und Studiengänge. Bisher wurden jedoch über die einzelnen Programmevaluationen hinaus kaum empirische Daten zur didaktischen Gestaltung des Unterrichts in der Hochschulweiterbildung und zum Hintergrund der Lehrpersonen erhoben (Jütte 2005, S.137). Deshalb hat das Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW dazu eine explorative Untersuchung an Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt. Die Studie gibt Aufschluss darüber, wie die Lehre von den Teilnehmenden der Weiterbildungen an Hochschulen beurteilt wird und wie die Lehrpersonen selbst ihren Unterricht einschätzen. Ziel der Studie war auch, Erkenntnisse darüber zu erzielen, von welchen didaktischen Grundsätzen sich die Lehrpersonen im Unterricht leiten lassen. Auch sollten Daten darüber erhoben werden, inwieweit die Lehrenden didaktisch ausgebildet sind und welche Weiterbildungsbedürfnisse oder Wünsche nach didaktischer Unterstützung sie haben.

## 2 Ziele und Fragestellungen der Studie

Die konkreten Ziele der Studie waren, erstens Wissen darüber zu generieren, wer die Lehrenden in der Hochschulweiterbildung sind und welcher hochschuldidaktische Weiterbildungsbedarf bei ihnen besteht und zweitens die Qualität der Lehre in der Hochschulweiterbildung durch Hinweise auf Optimierungsfelder zu verbessern. Aus diesen Zielen ergaben sich folgende Leitfragen für die Erhebung:

- a. Welchen soziodemografischen Hintergrund haben die Lehrpersonen und Teilnehmenden in der Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen?
- b. Setzen die Lehrpersonen, aus ihrer Sicht, wichtige Gestaltungsprinzipien guter Lehre um?
- c. Wie schätzen die Teilnehmenden von Hochschulweiterbildungen die Qualität des Unterrichts ein?

---

<sup>1</sup> Projektteam: Dr. Silke Wehr Rappo (Projektleitung), Thomas Tribelhorn, Dr. Andreas Fischer und Monique Brunner, Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

### 3 Theoretische Grundlagen

---

«Um die Qualität von Lehre beurteilen zu können, müssen Merkmale guter Lehre als Orientierungsrahmen bekannt sein» (Wehr 2006, S. 200). Die vorliegende Studie orientierte sich an den evidenzbasierten Qualitätskriterien von gutem Hochschulunterricht nach John Hattie (Hattie 2009). Durch die Auswertung zahlreicher Meta-Analysen schloss Hattie mittels Effektstärken auf Bedingungen, die den Erfolg schulischen Lernens ausmachen.

Nach den Berechnungen von Hattie, der auch Meta-Analysen zum Lernen an der Hochschule ausgewertet hat (Hattie 2011), unterstützt eine Lehrperson das Lernen von Studierenden an der Hochschule dann, wenn sie die Lernziele und die Beurteilungskriterien kommuniziert. Wichtig für erfolgreiches Lernen ist aber auch, dass die Lehrperson vielfältige Lehrmethoden einsetzt, welche die selbständige und aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten unterstützen. Zudem sollte sie metakognitive Lernstrategien vermitteln. Das heisst, das Wissen über das Lernen und Lernstrategien sollten ein Thema im Unterricht sein. Eine gute Lehrperson gibt auch vielfältiges Feedback an die Lernenden und holt selbst mehrfach Rückmeldung über ihren Unterricht ein, um diesen fortlaufend entsprechend anpassen zu können.

Diese Kriterien guter Hochschullehre lagen den Fragen an die Lehrenden und Lernenden zur Gestaltung des Unterrichts zugrunde. Darüber hinaus wurde auch nach spezifischen Aspekten von gutem Unterricht in der Hochschulweiterbildung gefragt, welche Swissuni formuliert hat. Swissuni – der Verband aller Weiterbildungsstellen der Universitäten der Schweiz – hat zur Sicherung der Qualität der universitären Weiterbildung verschiedene Kriterien als Richtlinien aufgestellt (Swissuni 2009, vgl. auch Frey et al. 2010). Darunter finden sich die Teilnehmendenorientierung, die Kompetenzorientierung und die Transferorientierung. Guter Unterricht in der Hochschulweiterbildung zeichnet sich auch durch diese Faktoren aus.

Die vorliegende Studie des ZUW sollte die Frage klären helfen, ob die evidenzbasiert und normativ abgeleiteten Qualitätsansprüche von gutem Unterricht in der Weiterbildung an Hochschulen umgesetzt werden.

### 4 Methodisches Vorgehen

---

#### 4.1 Allgemein

In der explorativ angelegten Untersuchung wurden Lehrpersonen und Studierende der Weiterbildung an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz sowie der ETH Zürich befragt.

Auf der Grundlage der Hattie-Kriterien für erfolgreiche Lehre an Hochschulen und den Qualitätskriterien guter Lehre von Swissuni wurden zwei Fragebogen entwickelt. Ein Fragebogen diente den Lehrenden zur Selbsteinschätzung ihres Unterrichts, ein weiterer Fragebogen war für die Aussensicht durch die Teilnehmenden bestimmt. Sowohl die Kursleitenden als auch die Teilnehmenden von Hochschulweiterbildungen erhielten dieselben Fragen zu den Qualitätskriterien guten Unterrichts. Die Einschätzungen der Studentinnen und Studenten konnten dadurch direkt mit den Einschätzungen durch die Lehrenden verglichen werden. In der Regel werden Lehrveranstaltungen ausschliesslich durch die Studierenden beurteilt (Lossnitzer & Schmidt 2011, S. 120). Durch die beiden Befragungen konnte hingegen sowohl die Sicht der Lehrenden als auch die Sicht der Lernenden auf den Unterricht erhoben werden.

Fragebogen eignen sich dafür, ein erstes Bild bezüglich der Qualität von Unterricht im Sinne eines Monitorings oder Screenings zu erhalten (Alean-Kirkpatrick et al. 1997, S. 66). Mit Fragebogenerhebungen allein kann jedoch nicht die Qualität der Lehre beurteilt werden. Um Unterrichtsqualität zu messen, müssten verschiedene Methoden miteinander kombiniert werden (Wehr 2006, Metz-Göckel et al. 2012). Die vorliegende Studie liefert erste Hinweise darauf, inwieweit Qualitätskriterien guter Lehre in der Weiterbildung an Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz umgesetzt werden.

## 4.2 Erhebungsinstrument und Datensatz

Befragt wurden Lehrende und Teilnehmende von CAS-, DAS- und MAS-Studiengängen, die über die Leitungspersonen der Weiterbildungen an Hochschulen kontaktiert wurden. 83 Weiterbildungsverantwortliche haben den Link zu einem online geschalteten Fragebogen erhalten und wurden gebeten, ihn an die Studiengangsverantwortlichen weiterzuleiten. Diese wiederum sollten den Link an die Lehrpersonen und Teilnehmenden ihrer Weiterbildungsprogramme schicken. 291 Kursleitende und 443 Teilnehmende haben den Fragebogen ausgefüllt.

Als methodische Einschränkung ist zu erwähnen, dass keine Zufallsauswahl stattgefunden hat. Deshalb ist die Stichprobe nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit, sondern kann eine verzerrte Auswahl darstellen, in dem Sinn, dass beispielsweise nur die sehr motivierten Kursleitenden oder zufriedenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Befragung mitgemacht haben. Ein Hinweis, dass dem jedoch möglicherweise nicht so ist, ist die hohe Übereinstimmung der Angaben zur Gestaltung des Unterrichts durch die Kursleitenden und Teilnehmenden, wie im Kapitel 5 dargestellt wird.

Der Fragebogen für die Kursleitenden hatte sowohl geschlossene als auch offene Fragen und gliederte sich in drei Teile:

- a. Im ersten Teil des Fragebogens bezogen sich die Fragen auf soziodemografische Angaben wie Alter, Geschlecht und Bildung. Weiterhin wurde nach der Institution gefragt, an welcher die Kursleitenden in der Hochschulweiterbildung tätig sind und danach, ob die Kursleitenden (hochschul-)didaktisch ausgebildet sind und welche Wünsche hinsichtlich didaktischer Unterstützung sie haben.
- b. Im zweiten Teil bezogen sich die Fragen auf die Umsetzung von Gestaltungsprinzipien guter Lehre im Unterricht.
- c. In einem dritten Teil wurden offene Fragen unter anderem zu Merkmalen guter Hochschulweiterbildung gestellt, zu Methoden, die die Kursleitenden im Unterricht einsetzen, zu transferförderlichen Massnahmen im Unterricht sowie zu Leistungsnachweisen. Die Studie sollte beispielsweise auch Aufschluss darüber geben, welche «Prüfungsformate» sich in der Hochschulweiterbildung finden.

Der Fragebogen für die Teilnehmenden hatte geschlossene Fragen zu den Gestaltungsmerkmalen guter Hochschullehre, zu soziodemografischen Angaben und zur Art der besuchten Weiterbildung.

Die geschlossenen Fragen zu den Qualitätskriterien von Unterricht konnten auf einer sechsstufigen Likert-Skala von «trifft nicht zu» bis «trifft voll zu» beantwortet werden. Die Befragten wurden gebeten, an exemplarische Sequenzen ihrer Weiterbildung zu denken und ihre Antworten darauf zu beziehen, um deskriptiv Auskunft darüber zu geben, inwieweit die jeweiligen Aspekte im Unterricht umgesetzt werden. Um Effekte der sozialen Erwünschtheit zu reduzieren, wurden die Merkmale guter Hochschullehre verklausuliert und die Fragen randomisiert.

## 4.3 Quantitative und qualitative Auswertung der Daten

Der Studie liegt sowohl ein quantitatives als auch qualitatives methodisches Vorgehen zugrunde. Anhand 17 geschlossener Fragen zur Gestaltung des Unterrichts (siehe Tabelle 1 im Anhang) wurde die subjektive Einschätzung Lehrender und Lernender hinsichtlich der Qualität des Unterrichts erfasst. Durch die quantitative Auswertung der Daten konnte die Selbst- und Fremdeinschätzung miteinander verglichen werden. Das Material lässt weitere Gruppenvergleiche zu. In diesem Text wird auch die Einschätzung des Unterrichts durch CAS- und MAS-Studierende miteinander verglichen sowie Unterschiede zwischen didaktisch ausgebildeten und nicht ausgebildeten Lehrpersonen dargestellt.

Die qualitativ gewonnenen Ergebnisse dienen dazu, differenzierte Informationen über die Gestaltung der Hochschulweiterbildung zu generieren und die Kursleitenden selbst Stellung u. a. zu Merkmalen guten Unterrichts nehmen zu lassen.

Die statistischen Auswertungen wurden mit dem Datenverarbeitungsprogramm SPSS durchgeführt. Als statistisches Prüfverfahren wurden t-Tests für unabhängige Stichproben gemacht. Dieses Testverfahren lässt sich dann anwenden, wenn die Mittelwerte von zwei unterschiedlichen Stichproben miteinander verglichen und die Unterschiede auf Signifi-

kanz getestet werden. Die quantitativen Ergebnisse geben Aufschluss über die Einschätzungen der jeweiligen beteiligten Gruppen hinsichtlich der Qualität des Unterrichts in der Hochschulweiterbildung und ermöglichen dadurch Rückschlüsse auf die Optimierung der Lehre in der Hochschulweiterbildung zu ziehen.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Die inhaltliche Strukturierung der Daten erfolgte mittels eines Kategoriensystems, das auf der Grundlage des theoretischen Vorwissens formuliert und entsprechend dem Datenmaterial weiter ausdifferenziert wurde. Die Kategorien wurden somit induktiv-deduktiv aus dem Material und auf der Grundlage der theoretischen Vorannahmen entwickelt (Mayring 2003, S.75, vgl. auch Hascher & Wehr 2005, S.20). Das strukturierende und zusammenfassende Vorgehen ermöglichte eine übersichtliche Darstellung der qualitativen Ergebnisse.

Über den vorliegenden Bericht hinausgehende Auswertungen sind anderen Publikationen zu entnehmen (vgl. u.a. Brunner & Tribelhorn 2014).

## 5 Ergebnisse

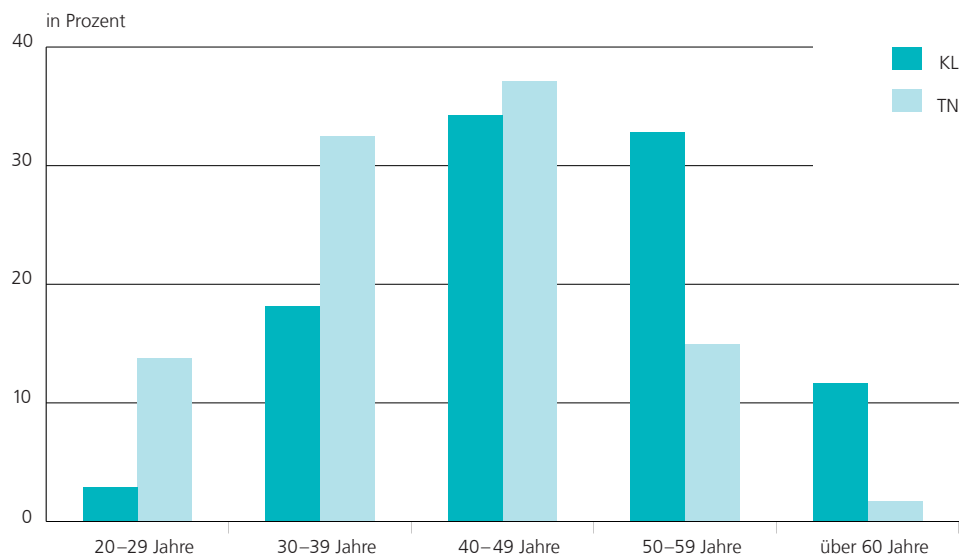
### 5.1 Deskriptive Beschreibung der befragten Personen

#### 5.1.1 Soziodemografischer Hintergrund der Kursleitenden und Teilnehmenden: Alter, Geschlecht und Bildungsabschluss

##### Alter

Auf einer Ordinalskala konnten die Teilnehmenden und die Lehrenden von Weiterbildungen ihr jeweiliges Alter angeben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Kursleitenden der vorliegenden Studie zwischen 40 und 49 Jahre alt ist (34,3%). Hoch ist auch der Anteil der 50 bis 59-jährigen Lehrpersonen (32,8%). Die Teilnehmenden sind mehrheitlich ebenfalls 40 bis 49 Jahre alt (37,1%), aber auch die Altersgruppe der 30 bis 39-Jährigen ist stark vertreten (32,5%).

Abbildung 1: Lehrende und Lernende in der Hochschulweiterbildung – Alter

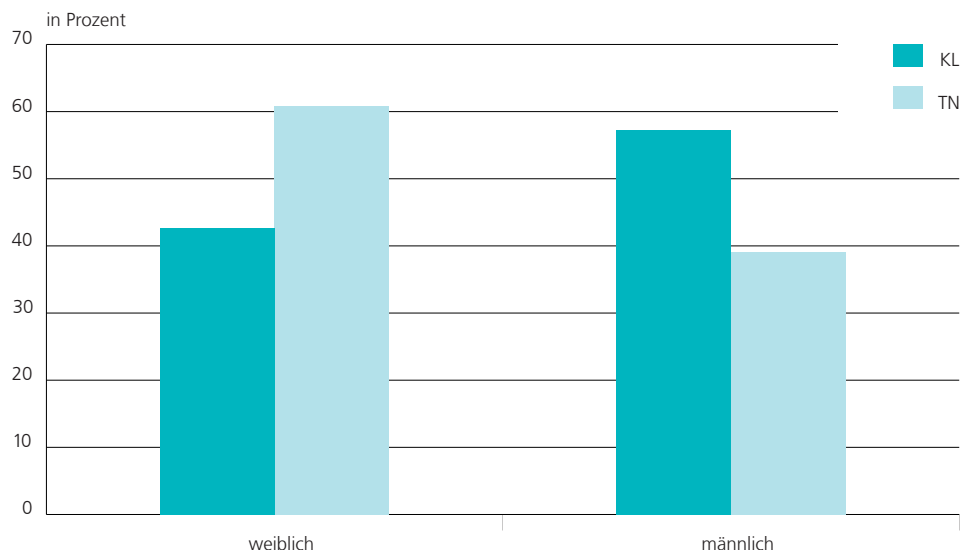


Quelle: Eigene Erhebung. N = 695 (Kursleitende KL = 274; Teilnehmende TN = 421)

### Geschlecht

Die Kursleitenden von Hochschulweiterbildungen, die an der Befragung teilgenommen haben, sind mehrheitlich männlich (57,3%), die Teilnehmenden mehrheitlich weiblich (60,9%).

Abbildung 2: **Lehrende und Lernende in der Hochschulweiterbildung – Geschlecht**

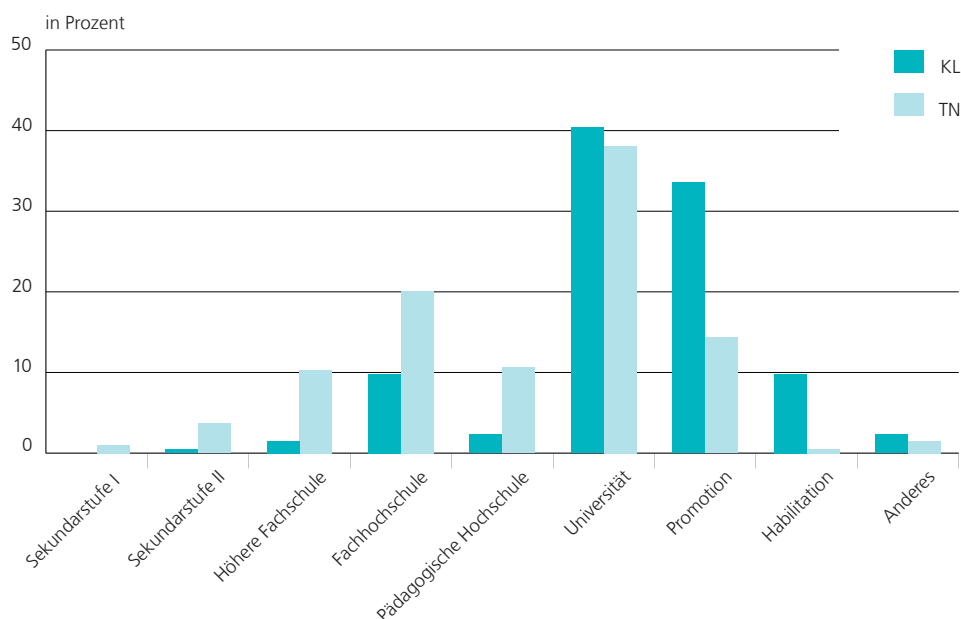


Quelle: Eigene Erhebung. N = 676 (Kursleitende KL = 267; Teilnehmende TN = 409)

### Bildungsabschluss

Bei der Frage nach dem höchsten Bildungsabschluss zeigt sich in der vorliegenden Studie folgendes Bild: Sowohl die Lehrpersonen (40,4%) als auch die Teilnehmenden (38,1%) von Hochschulweiterbildungen haben überwiegend einen Universitätsabschluss als höchsten Bildungsabschluss angegeben. Rund ein Drittel der Kursleitenden ist promoviert (33,6%). Nur wenige Teilnehmende von Weiterbildungen an Hochschulen haben keinen Hochschulabschluss.

Abbildung 3: **Lehrende und Lernende in der Hochschulweiterbildung – Bildungsabschluss**



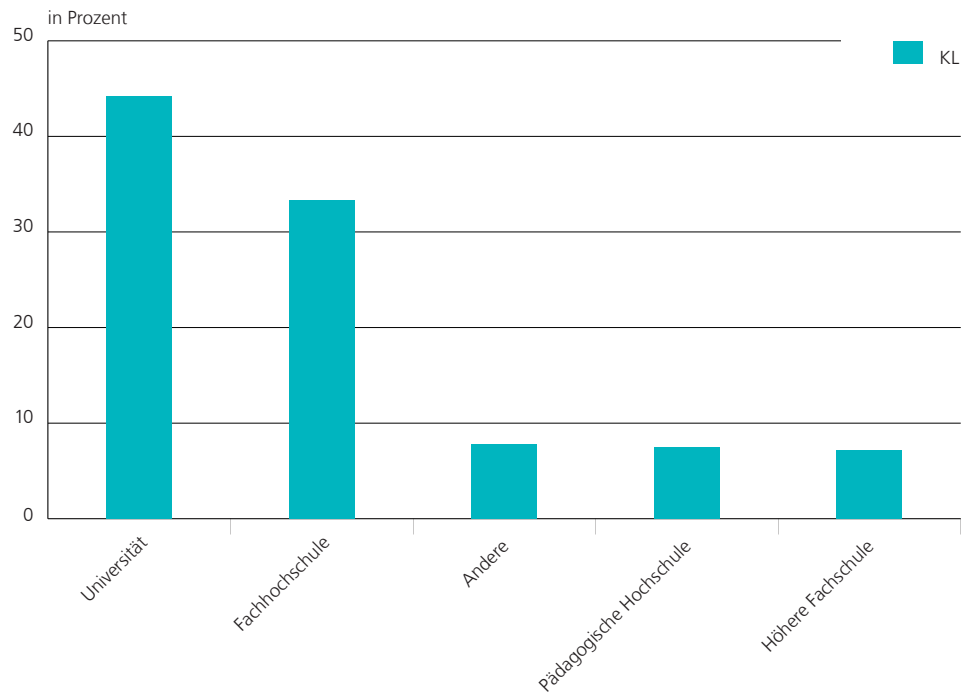
Quelle: Eigene Erhebung. N = 695 (Kursleitende KL = 274; Teilnehmende TN = 421)

## 5.1.2 Tätigkeit und Bedürfnisse der Kursleitenden in der Hochschulweiterbildung

### *Tätigkeit der Kursleitenden in der Hochschulweiterbildung*

Die Mehrheit der befragten Kursleitenden (44,2%) sind in Weiterbildungsprogrammen an Universitäten tätig.

Abbildung 4: **Verteilung der Kursleitenden auf die Art der Hochschule**

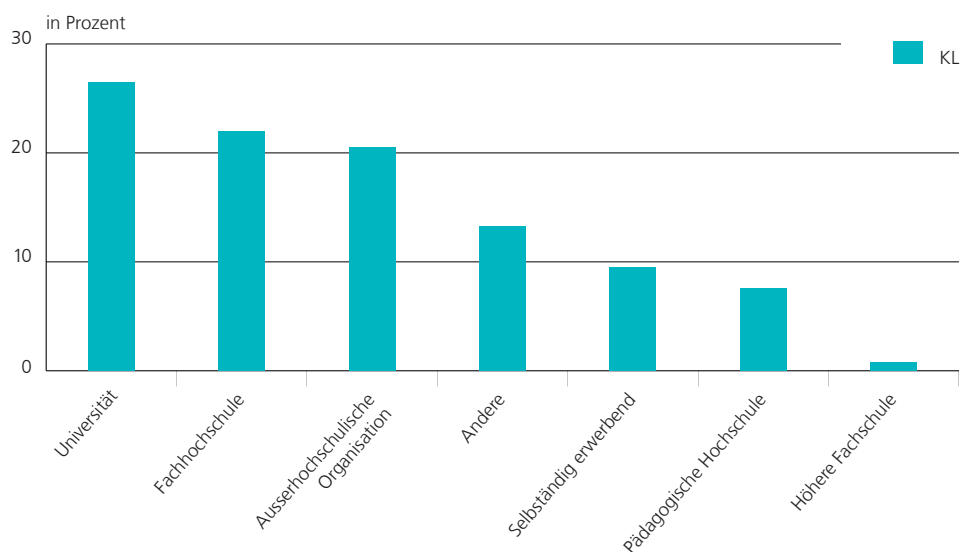


Quelle: Eigene Erhebung. N = 348 Kursleitende KL

### *Anstellung der Kursleitenden*

Die Kursleitenden, die an der explorativen Studie teilgenommen haben, sind grösstenteils an einer Universität angestellt (26,5%). 22% der Befragten sind hauptberuflich an einer Fachhochschule tätig, 20,5% in einer ausserhochschulischen Organisation.

Abbildung 5: **Anstellung der Kursleitenden**



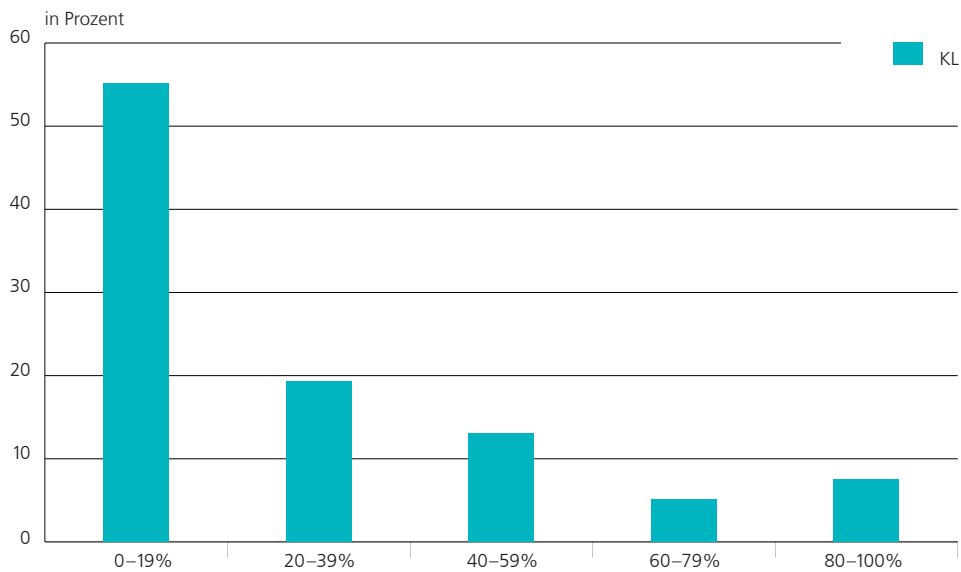
Quelle: Eigene Erhebung. N = 264 Kursleitende KL



### Umfang der Lehrtätigkeit

Der Umfang der Lehrtätigkeit (grundständige Ausbildung und Weiterbildung zusammen gerechnet) umfasst bei der Mehrheit (55,1%) der Kursleitenden zwischen 0 und 19% der Arbeitszeit.

Abbildung 6: **Umfang Lehrtätigkeit**

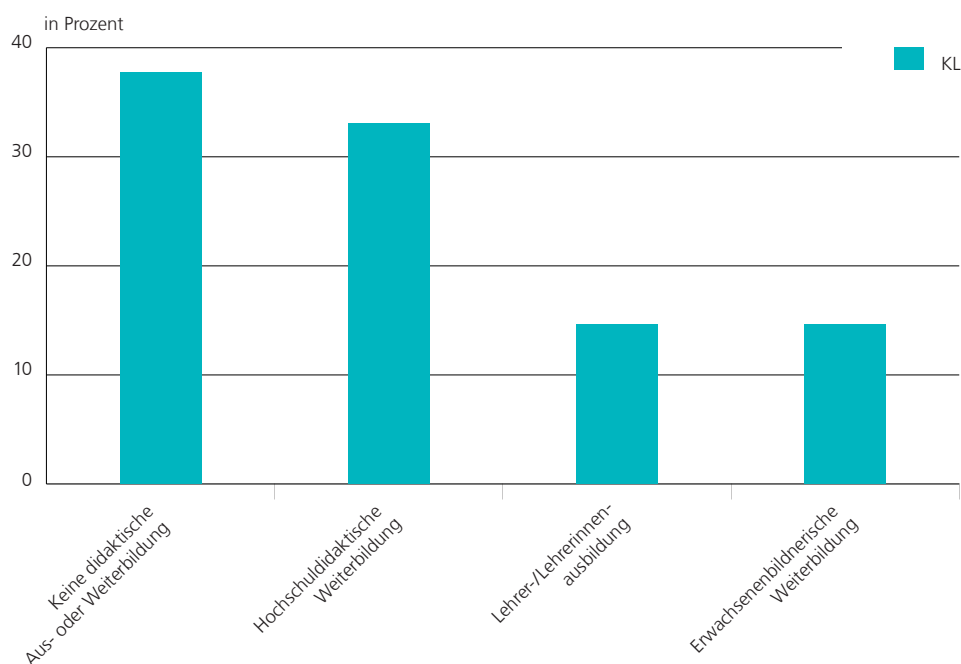


Quelle: Eigene Erhebung. N = 254 Kursleitende KL

### Didaktische bzw. hochschuldidaktische Ausbildung

Ein grosser Anteil der Kursleitenden ist didaktisch ausgebildet (62,3%). Die meisten Kursleitenden haben einen hochschuldidaktischen Weiterbildungsabschluss. Mehr als ein Drittel der Lehrpersonen, die in der Weiterbildung an Hochschulen unterrichten, hat jedoch keine didaktische Aus- oder Weiterbildung (37,7%).

Abbildung 7: **Lehrende in der Hochschulweiterbildung – (hochschul-) didaktische Ausbildung**



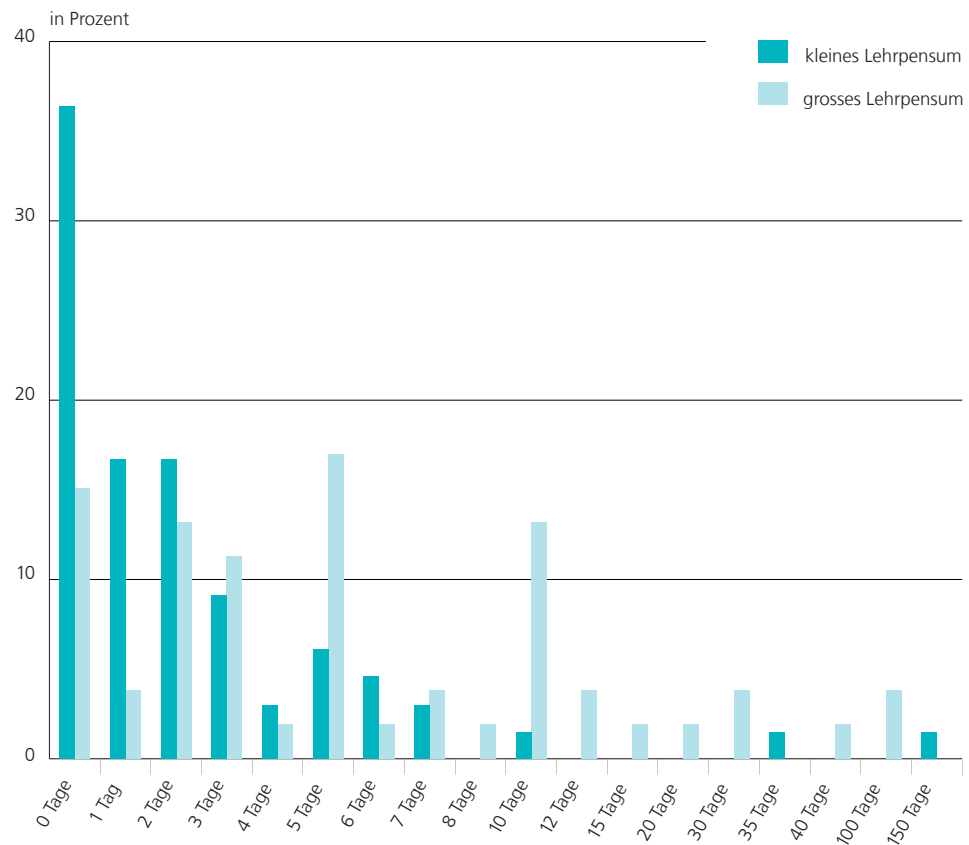
Quelle: Eigene Erhebung. N = 260 Kursleitende KL

### Aufwand für didaktische Weiterbildung

Eine Frage an die Kursleitenden bezog sich auf den durchschnittlichen Umfang der didaktischen Weiterbildung in den vergangenen drei Jahren. Lehrpersonen mit einem grossen Lehrpensum bilden sich, wie anzunehmen war, mehr weiter als Lehrpersonen mit einem kleinen Lehrpensum. Erstere investieren durchschnittlich 10,2 Tage, letztere durchschnittlich 4,6 Tage pro Jahr in ihre didaktische Weiterbildung.

Die Einteilung in grosses und kleines Lehrpensum erfolgte durch die Bildung von Quartilen. Mit SPSS wurden folgende Quartile errechnet: Lehrpersonen mit kleinem Lehrpensum (1. Quartil) arbeiten einen Tag bis vier Tage, Lehrpersonen mit grossem Lehrpensum (4. Quartil) arbeiten mehr als 24 Tage pro Jahr in der Hochschulweiterbildung.

Abbildung 8: **Lehrende mit grossem oder kleinem Lehrpensum – durchschnittlicher Umfang der didaktischen Weiterbildung in den letzten drei Jahren**

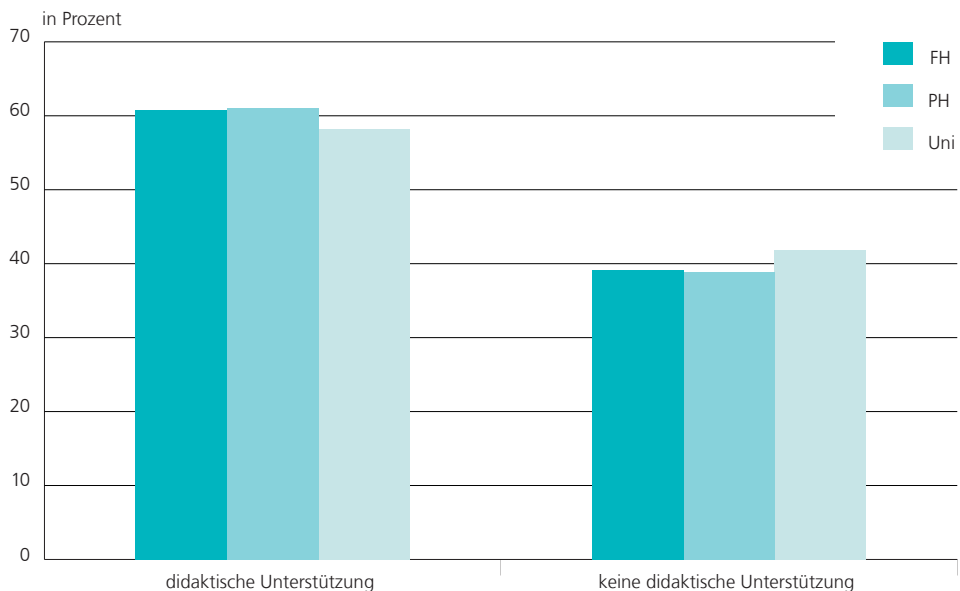


Quelle: Eigene Erhebung. Kleines Lehrpensum N = 66, grosses Lehrpensum N = 53

### Didaktische Unterstützung durch die Studienleitung und Einschätzung des Nutzens

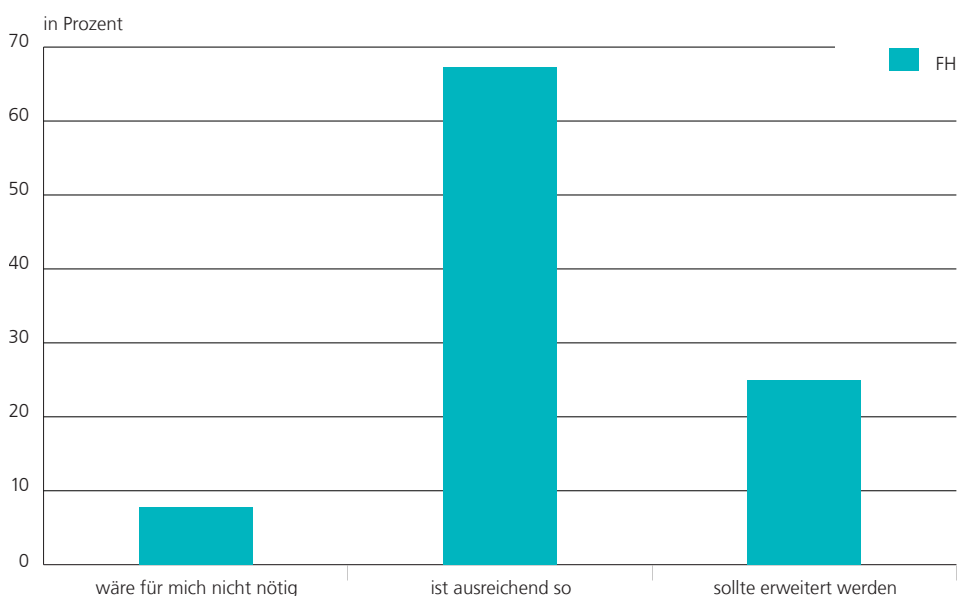
Die Kursleitenden wurden ausserdem gefragt, ob sie durch die Studienleitung didaktisch unterstützt werden. Die meisten Kursleitenden erhalten didaktische Unterstützung. Auf die jeweilige Institution bezogen erhalten 58,2% der Kursleitenden, die an einer Universität unterrichten und 61,1% der Kursleitenden an Pädagogischen Hochschulen sowie 60,8% der Kursleitenden an Fachhochschulen didaktische Unterstützung. Die meisten Kursleitenden fühlen sich durch die Studienleitung auch ausreichend didaktisch unterstützt (67,3%). Rund ein Viertel der Befragten (24,9%) ist allerdings der Meinung, die didaktische Unterstützung sollte ausgeweitet werden.

Abbildung 9a: **Unterstützung der Lehrenden durch die Studienleitung**



Quelle: Eigene Erhebung. N = 136 Kursleitende KL, FH = Fachhochschule, PH = Pädagogische Hochschule

Abbildung 9b: **Nutzen der didaktischen Unterstützung**

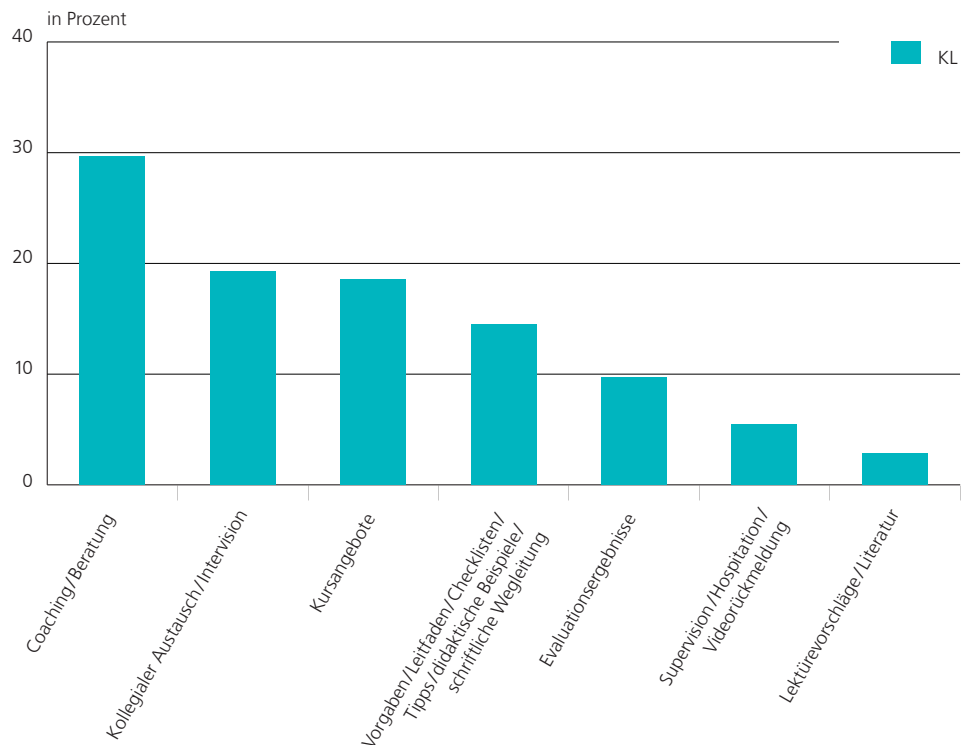


Quelle: Eigene Erhebung. N = 165 Kursleitende KL

### Form der didaktischen Unterstützung

In einer offenen Frage wurden die Kursleitenden zudem gebeten, Aussagen zur Art der didaktischen Unterstützung zu machen. Wenn die Kursleitenden didaktische Unterstützung erhalten, geschieht dies in der Mehrheit durch Coaching oder Beratung, aber auch durch kollegialen Austausch. Die Antworten auf diese offene Frage wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und die Nennungen pro Kategorie quantifiziert.

Abbildung 10: **Form der didaktischen Unterstützung**



Quelle: Eigene Erhebung. N=145 Kursleitende KL

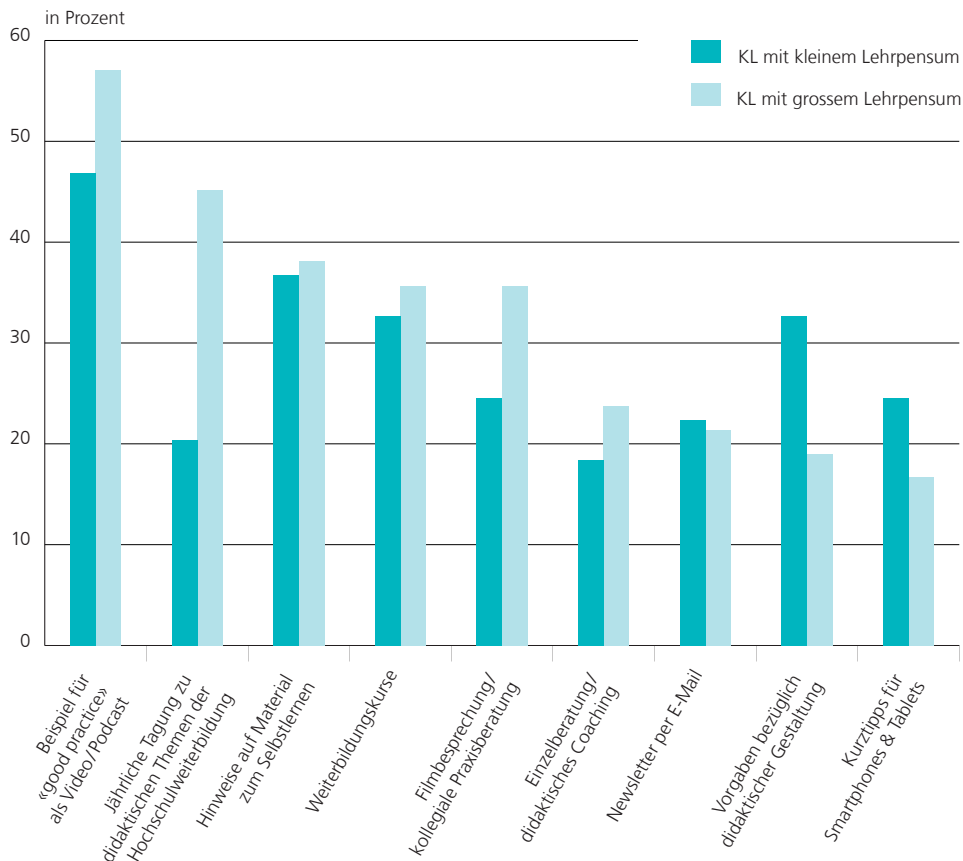
### Wünsche hinsichtlich didaktischer Unterstützung

Ebenfalls wurde nach den Wünschen der Kursleitenden hinsichtlich didaktischer Unterstützung gefragt. Hier wurden die Antworten vorgegeben, Mehrfachantworten waren möglich. Die meisten Lehrpersonen fänden Beispiele für «good practice» als Video oder Podcast hilfreich. Dies ist unabhängig davon, ob die Kursleitenden ein grosses oder ein kleines Lehrpensum haben.

### Wünsche hinsichtlich didaktischer Unterstützung: Kursleitende mit grossem versus kleinem Lehrpensum

Kursleitende mit einem grossen Lehrpensum wünschen sich ausserdem oft eine jährliche Tagung zu didaktischen Themen der Hochschulweiterbildung (45,2%) – weit häufiger als Kursleitende mit einem kleinen Lehrpensum (20,4%). Diese Gruppe wünscht sich dafür häufiger als Lehrpersonen mit grossem Lehrpensum schriftliche Vorgaben bezüglich der didaktischen Gestaltung ihres Unterrichts (38,1%). Über beide Gruppen verteilt wünschen sich die Kursleitenden an dritter Stelle Hinweise auf Material zum Selbstlernen, gefolgt von dem Wunsch nach Weiterbildungskursen.

Abbildung 11: **Wünsche hinsichtlich didaktischer Unterstützung**



Quelle: Eigene Erhebung. N = 250, Kursleitende KL mit kleinem Lehrpensum = 127; mit grossem Lehrpensum = 123

## 5.2 Einschätzung der Qualität der Lehre aus Sicht der Kursleitenden und Teilnehmenden

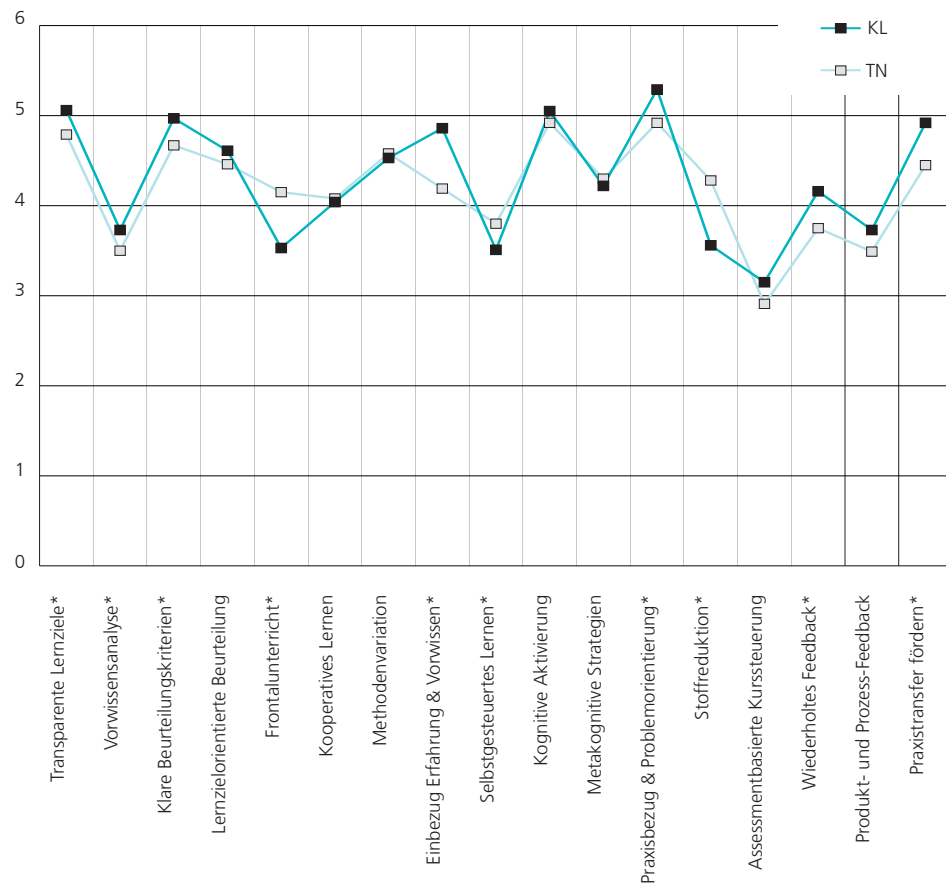
Eine weitere zentrale Frage der Studie war, wie die Lehrpersonen ihren Unterricht einschätzen und wie dieser durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beurteilt wird. Anhand eines standardisierten Fragenblocks wurde die subjektive Einschätzung Lehrender und Lernender der Hochschulweiterbildung hinsichtlich der Qualitätskriterien guter Lehre erhoben. Die beiden Gruppen wurden gebeten, anhand 17 verschiedener Aussagen den Unterricht der Hochschulweiterbildung auf einer sechsstufigen Likert-Skala zu beurteilen.

Mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben wurde überprüft, inwiefern sich die Einschätzung der Lehrenden und die Einschätzung der Lernenden bezüglich der Gestaltung des Unterrichts voneinander unterscheiden.

### 5.2.1 Mittelwert-Vergleich zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden von Hochschulweiterbildungen

Die folgende Grafik zeigt, dass alle Items zwischen 3 und 5 oder sogar zwischen 4 und 5, also mittel bis recht hoch eingeschätzt werden. Ausserdem wird deutlich, dass die Kursleitenden und Teilnehmenden in ihrer Beurteilung der Qualität des Unterrichts grösstenteils übereinstimmen.

Abbildung 12: **Didaktische Gestaltung – Einschätzung durch Lehrende und Lernende**



Quelle: Eigene Erhebung. (\* $p \leq 0.05$  für Gruppenunterschiede)

#### *Merkmale von Unterricht, die die höchsten Werte erhalten haben*

Am höchsten ist die Einschätzung sowohl der Kursleitenden als auch der Teilnehmenden darin, dass die Lernziele klar deklariert werden. Das heisst, die Kursleitenden kommunizieren den Teilnehmenden, was diese am Schluss des Lernprozesses können sollen. Die Kursleitenden sind ausserdem mehrheitlich der Meinung, dass sie den Teilnehmenden bekannt geben, anhand welcher Kriterien sie deren Leistung beurteilen. Auch die Teilnehmenden sind weitgehend dieser Ansicht. Zudem sind sich die Lehrpersonen und Weiterbildungs-Teilnehmenden darin einig, dass – im Sinne einer kognitiven Aktivierung – eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten im Unterricht stattfindet. Recht hoch eingeschätzt wird sowohl durch die Lehrenden als auch durch die Lernenden, dass Praxisbezug und Problemorientierung im Unterricht gegeben sind.

#### *Merkmale von Unterricht, die die tiefsten Werte erhalten haben*

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass eine Vorwissensanalyse im Unterricht scheinbar kaum stattfindet, ebenso wie selbstgesteuertes Lernen. Bezüglich dem selbstgesteuerten Lernen wurde die Frage gestellt: «Die Teilnehmenden gehen eigene Wege und Tempi bei der Stoffbearbeitung». Auch dem Item: «Ich erhebe den Lernstand der Teilnehmenden mehrfach, um meine Unterrichtsmassnahmen laufend daran anzupassen» wurde von Seiten der Kursleitenden als auch der Teilnehmenden deutlich tiefer zugestimmt. Danach wurde aufgrund der Ergebnisse der Hattie-Studien gefragt. Hattie hat durch die Auswertung von Meta-Analysen herausgefunden, dass vielfältiges Feedback an die Lehrenden mit gutem Unterricht an der Hochschule einhergeht (Hattie & Timperley 2007). Das bedeutet: Die Studierenden lernen erfolgreicher, wenn sich die Lehrenden kontinuierlich Rückmeldung zu ihrem Unterricht geben lassen.

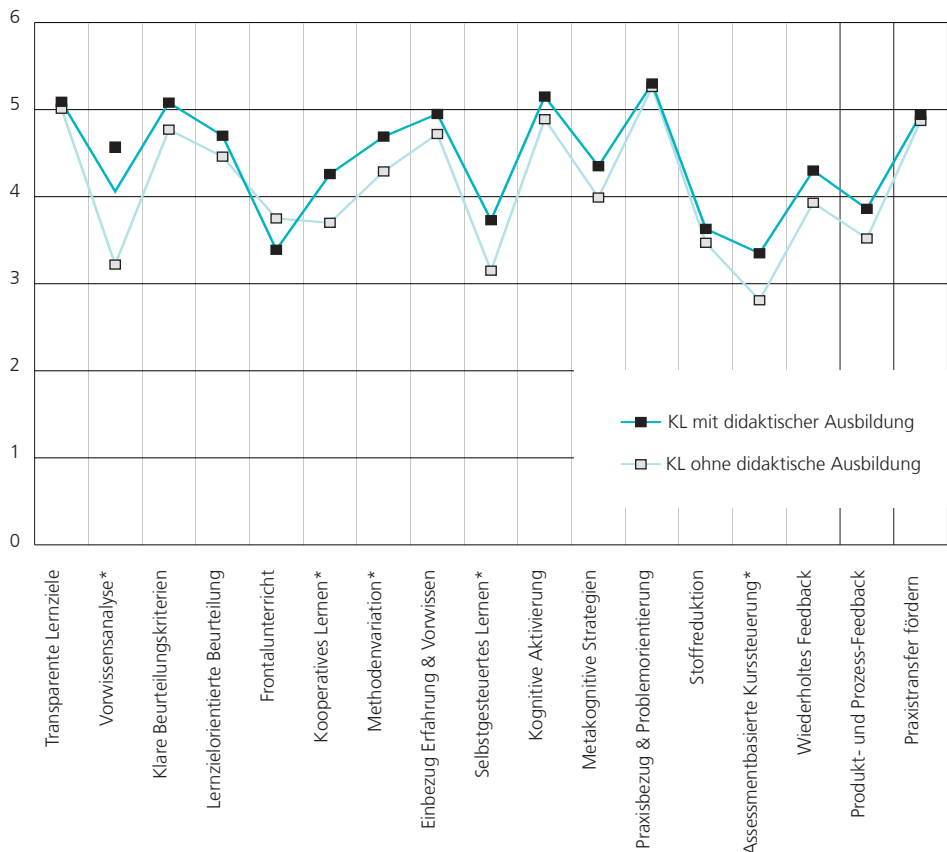
*Unterschiede zwischen der Einschätzung von Unterricht durch die Kursleitenden und der Sicht auf den Unterricht durch die Teilnehmenden*

Einen grösseren Unterschied gibt es bei der Einschätzung der Lehrpersonen und den Weiterbildungs-Teilnehmenden darin, inwieweit Inhalte über Vorträge vermittelt werden. Die Kursleitenden sind eher der Meinung, weniger Inhalte selbst zu präsentieren. Die Teilnehmenden hingegen haben stärker den Eindruck als die Kursleitenden, dass sie frontal unterrichtet werden. Einen grösseren Unterschied sieht man auch in der Beurteilung, ob Erfahrung und Vorwissen der Teilnehmenden in den Unterricht gezielt mit einbezogen werden. Die Kursleitenden haben den Eindruck dies stärker zu tun, als es von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wahrgenommen wird. Auch bei der Stoffreduktion unterscheidet sich die Eigensicht auf den Unterricht von der Aussensicht durch die Teilnehmenden. Die Teilnehmenden bekunden stärker als die Lehrpersonen, dass das Themengebiet umfassend, detailliert und vollständig behandelt wird. Die Kursleitenden, als Experten für ihr Fachgebiet, schätzen dies auf der Skala etwas tiefer ein, was naheliegend ist. Diese drei Unterschiede sind signifikant, was mit einem t-Test für unabhängige Stichproben überprüft wurde ( $p \leq 0,05$ ). Die genauen Werte sind der Tabelle 1 im Anhang zu entnehmen.

**5.2.2 Mittelwert-Vergleich zwischen didaktisch ausgebildeten und nicht ausgebildeten Kursleitenden**

Wenn Kursleitende mit einer didaktischen oder hochschuldidaktischen Ausbildung mit Kursleitenden ohne derartige Ausbildung verglichen werden, zeigt sich bei der Einschätzung der Gestaltungskriterien guter Lehre durch die beiden Gruppen ein ähnliches Muster. Hingegen schätzen sich die Kursleitenden mit einer didaktischen Ausbildung auf den meisten Items etwas höher ein und Kursleitende ohne didaktische Ausbildung geben an, Inhalte stärker durch Lehrvorträge zu präsentieren. Signifikante Unterschiede gibt es – da der Datensatz bei dieser Auswertung kleiner ist – nur bei folgenden Items: Vorwissensanalyse, kooperatives Lernen, Methodenvariation, selbstgesteuertes Lernen und assessmentbasierte Kurssteuerung. Die genauen Werte sind der Tabelle 2 im Anhang zu entnehmen.

Abbildung 13: **Didaktische Gestaltung – Einschätzung durch Lehrende mit und ohne didaktische Ausbildung**

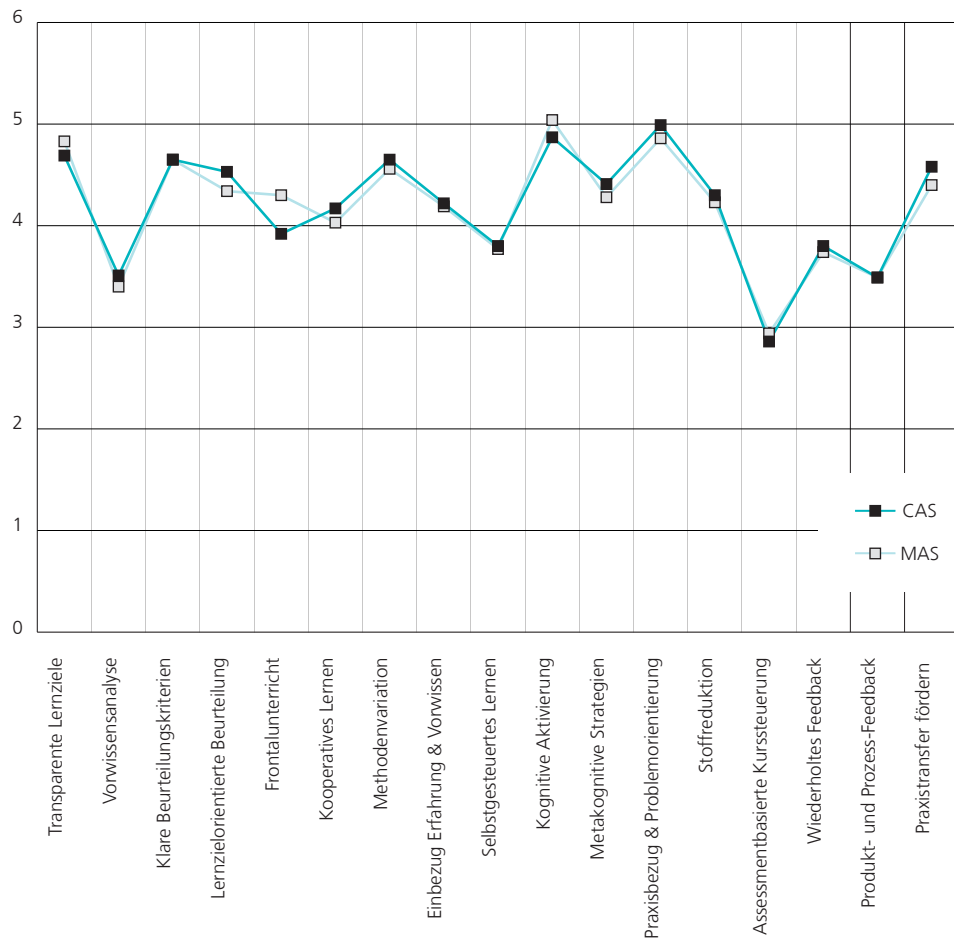


Quelle: Eigene Erhebung. (\* $p \leq 0.05$  für Gruppenunterschiede)

### 5.2.3 Mittelwert-Vergleich zwischen CAS- und MAS-Teilnehmenden

Die gewonnenen Daten lassen auch einen Vergleich zu, ob die Teilnehmenden eines Certificate of Advanced Studies (CAS) und die Teilnehmenden eines Master of Advanced Studies (MAS) den Unterricht anders bewerten. Die Einschätzung des Unterrichts durch Teilnehmende eines CAS und Teilnehmende eines MAS ist fast gleich. Einen grösseren Unterschied gibt es einzig bei der Beurteilung, inwieweit die Inhalte primär durch Vorträge der Kursleitung präsentiert werden. CAS-Teilnehmende erhalten offensichtlich weniger Lehrvorträge als MAS-Studierende. Dieser Unterschied ist signifikant. Die genauen Werte sind der Tabelle 3 im Anhang zu entnehmen.

Abbildung 14: **Didaktische Gestaltung – Einschätzung durch CAS- und MAS-Teilnehmende**



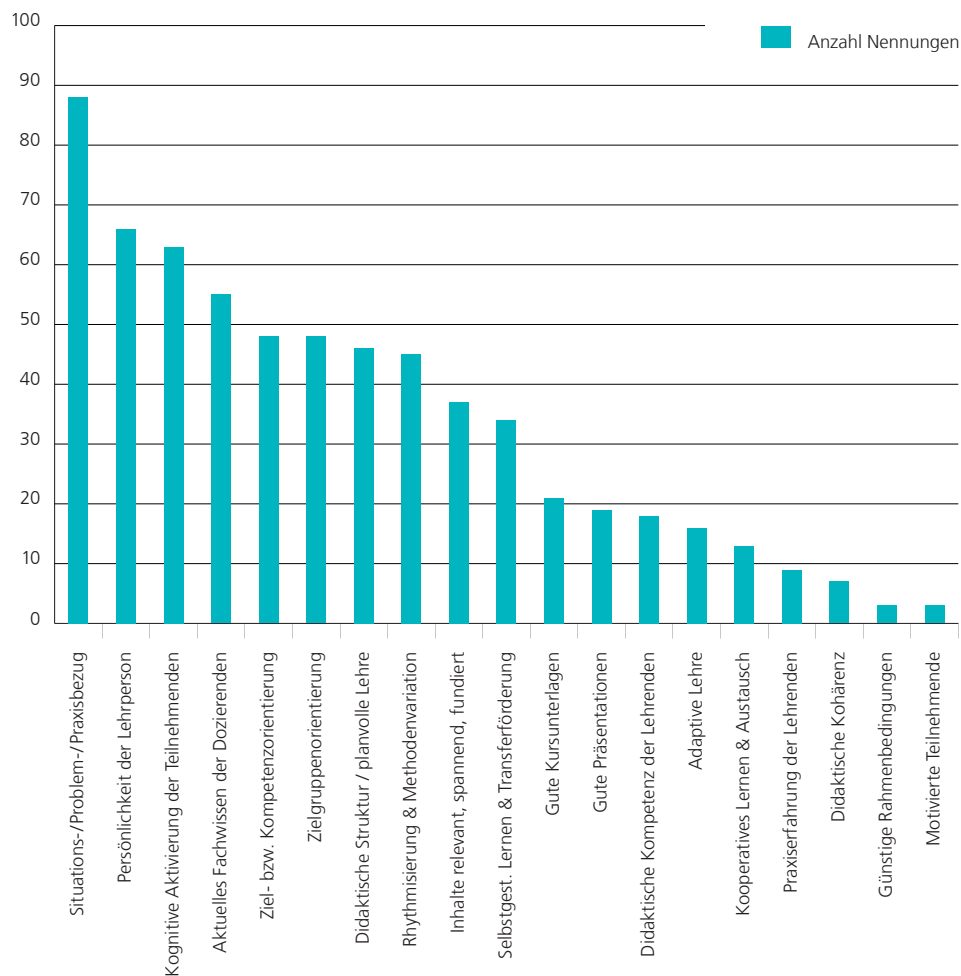
Quelle: Eigene Erhebung. (\* $p \leq 0.05$  für Gruppenunterschiede)

### 5.3 Inhaltsanalytische Auswertung der Antworten auf die offene Frage nach Merkmalen guter Hochschullehre

Wie die Antworten auf die diesbezügliche geschlossene Frage zeigen auch die Antworten auf eine offene Frage zu diesem Thema, dass Praxisbezug den Kursleitenden ein wichtiges Anliegen ist. Die Kursleitenden wurden gebeten anzugeben, was für sie persönlich gute Lehre ausmacht. Die 124 Lehrpersonen, die diese Frage beantwortet haben, nannten dabei am häufigsten Stichworte, die der Kategorie Praxisbezug zuzuordnen waren. An zweiter Stelle wurden Stichworte genannt, die der Persönlichkeit der Lehrperson zugeschrieben werden können, wie Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Engagement und humanistisches Menschenbild, gefolgt von kognitiver Aktivierung der Teilnehmenden.



Abbildung 15: Was ist gute Lehre? – Aus der Sicht der Lehrenden in der Schweizer Hochschulweiterbildung



Quelle: Eigene Erhebung. N = 124

## 6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Im Zentrum der Studie stand die Frage nach der Qualität der Lehre in der Hochschulweiterbildung aus der Sicht der Kursleitenden und der Teilnehmenden. Die subjektive Einschätzung des Unterrichts durch die Beteiligten wurde anhand von Fragen erfasst, in die Qualitätsmerkmale von gutem Unterricht eingeflossen sind. Die hohe Übereinstimmung der Antworten durch die Teilnehmenden und die Kursleitenden und die recht hohe Einschätzung der jeweiligen Merkmale stellt dem Unterricht in der Hochschulweiterbildung ein sehr gutes Zeugnis aus. Aspekte guter Hochschullehre, wie beispielsweise Lernzielorientierung, die Orientierung an den Teilnehmenden oder Methodenvielfalt erzielten sowohl in der Beurteilung durch die Kursleitenden als auch durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hohe Werte. Ausserdem wird der Praxisbezug sowohl durch die Studierenden als auch durch die Kursleitenden sehr hoch eingeschätzt. Dies weist auf einen Unterschied der Lehre in der Hochschulweiterbildung zur grundständigen Ausbildung hin.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse aber auch, dass vor allem beim Punkt Vorwissensanalyse und beim Einbezug von Erfahrung und Vorwissen in den Unterricht ein Verbesserungspotenzial besteht. Die Teilnehmenden sind mehrheitlich im mittleren Alter; deshalb kann davon ausgegangen werden, dass sie schon über langjährige Berufserfahrung verfügen. Diese Erfahrung und das Vorwissen der Teilnehmenden wird im Unterricht aber anscheinend nur wenig mit einbezogen und genutzt. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass in der Weiterbildung an Hochschulen mehr mit Beispielen und Fällen der Teilnehmenden gearbeitet werden sollte, da dies sehr sinnvoll und nutzbringend wäre.

Ebenfalls müsste stärker an das Vorwissen der Teilnehmenden angeknüpft werden. «Für erfolgreiches Lernen von Erwachsenen ist der Einbezug von Erfahrung und Vorwissen in den Unterricht essenziell» (Wehr 2013, vgl. auch Krause & Stark 2006, Weber 2005, S. 20).

Auch die «assessmentbasierte Kurssteuerung» findet anscheinend wenig statt. Das heisst, dass die Kursleitenden die Lernergebnisse der Teilnehmenden stärker als Rückmeldequelle nutzen könnten, um ihren Unterricht besser an die Teilnehmenden anzupassen.

Da den Lehrpersonen wie auch den Teilnehmenden die gleichen Fragen zur Gestaltung des Unterrichts gestellt wurden, konnte die Einschätzung des Unterrichts durch die Kursleitenden direkt mit der Sicht der Teilnehmenden auf den Unterricht verglichen werden. Es zeigt sich, dass die Selbsteinschätzung fast deckungsgleich mit der Fremdeinschätzung ist. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen nicht die Antworten gegeben haben, die ihrer Meinung nach sozial erwünscht sind, sondern ihre tatsächliche Selbsteinschätzung offenbart haben. Dies ist ein wichtiger Hinweis für die Validität der Befragung. Es gibt bei Fragebogenerhebungen das Problem, dass die Befragten nicht ihre tatsächliche Einstellung kundtun, sondern eine ihrer Meinung nach sozial erwünschte Antwort geben. Durch gute Fragenformulierungen kann dies verhindert werden, was in der Studie offensichtlich gelungen ist.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Untersuchung ist: Die Lehre in der Weiterbildung muss anderen Ansprüchen gerecht werden als die Lehre im grundständigen Studium (Jütte et al. 2005, S. 14). Die Studie liefert Hinweise darauf, dass die Weiterbildungen an der Hochschule methodisch-didaktisch diesen Eigenheiten Rechnung trägt. Praxisbezug und Problemorientierung, also Anwendungsbezug und Übertragbarkeit der Inhalte auf die Praxis scheint den Kursleitenden sehr am Herzen zu liegen. Das wird auch durch die Beurteilung dieser Aspekte durch die Teilnehmenden deutlich.

Die Befragung zeigt ausserdem, in welcher Art Kursleitende didaktisch noch stärker unterstützt werden möchten, nämlich vor allem durch das Lernen am Modell. Beispiele von gutem Unterricht via Video oder Podcast wurde als häufigster Unterstützungswunsch genannt. In hochschuldidaktischen Weiterbildungsmassnahmen könnte dieser Aspekt künftig stärker berücksichtigt werden. Hier ist allerdings zu erwähnen, dass die Ausbildungsprogramme der Hochschuldidaktik auf das Lehrpersonal zugeschnitten sind, das im grundständigen Studium an der Hochschule unterrichtet. Bisher gibt es kaum spezifische Angebote für Kursleitende der Hochschulweiterbildung. Es zeigt sich ein Bedarf an Weiterbildungsangeboten und theoretischen Grundlagen, die auf die Lehre in der Hochschulweiterbildung fokussieren. Spezielle Lehr-Lern-Settings für die Weiterbildung an Hochschulen sind konzeptionell zu begründen und auf ihre Praxistauglichkeit zu überprüfen (vgl. auch Schiefner 2010). Spezifische Weiterbildungsmassnahmen für Lehrende, die in der Hochschulweiterbildung unterrichten, wären darauf aufbauend zu entwickeln.

Insgesamt wird der Unterricht in der Hochschulweiterbildung durch die Beteiligten recht gut beurteilt. Es wurden allerdings zentrale Punkte deutlich, die verbessert werden könnten. Die Studie soll einen Anstoss geben, diesen Bereichen künftig eine grössere Aufmerksamkeit zu schenken und Kursleitende bei der Optimierung ihres Unterrichts besser zu unterstützen.

Als Forschungsdesiderat ist folgendes zu nennen: In weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen wäre zu überprüfen, ob die erzielten Ergebnisse auf die Grundgesamtheit übertragen werden können, also repräsentativ für Kursleitende und Teilnehmende von Hochschulweiterbildungen der Deutschschweiz sind. Hierfür müsste erhoben werden, wie viele Kursleitende und wie viele Teilnehmende insgesamt an Weiterbildungen der Hochschulen der Deutschschweiz teilnehmen. Dazu gibt es bisher keine exakten Angaben. Das Bundesamt für Statistik erhebt lediglich Daten über die Anzahl der MAS-Abschlüsse und MAS-Immatrikulationen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Weiterbildungen an Hochschulen hohen Qualitätsansprüchen genügen. Ob diese Aussage verallgemeinerbar ist, wäre in grösser angelegten Forschungsarbeiten zu überprüfen. Derartige verallgemeinerbare Daten könnten als Leistungsnachweis für die qualitativ hochstehende und professionelle Weiterbildung an Hochschulen dienen.

## 7 Anhang «Qualität der Lehre in der Hochschulweiterbildung»

Tabelle 1: Didaktische Gestaltung – Einschätzung durch Lehrende und Lernende

	KL	TN	Effektgrösse	
	Mittelwert/ SD	Mittelwert/ SD	Cohens d-Koeffizient	Cronbach's Alpha
<b>Qualitätskriterien guter Hochschulweiterbildung</b>	4.29	4.19		0.866
Die Kursleitung deklariert klar, was Sie am Schluss des Lernprozesses können müssen. *	5.06 (1.066)	4.79 (1.100)	d = 0.25	
Die Kursleitung analysiert das Vorwissen der Teilnehmenden mit geeigneten Methoden. *	3.73 (1.392)	3.5 (1.294)	d = 0.17	
Ihnen ist bekannt, anhand welcher Kriterien Ihre Leistung beurteilt wird. *	4.97 (1.170)	4.67 (1.204)	d = 0.25	
Das Beurteilungsraster für Leistungsnachweise ist von vorgängig definierten Lernzielen abgeleitet.	4.61 (1.344)	4.46 (1.278)		
Die Inhalte werden primär durch Lehrvorträge der Kursleitung präsentiert. *	3.53 (1.350)	4.15 (1.444)	d = 0.44	
Die Teilnehmenden bearbeiten die Inhalte zu zweit oder in Teams.	4.04 (1.382)	4.08 (1.409)		
Viele unterschiedliche Methoden und Aktivitäten bestimmen das Lerngeschehen in den Kursen.	4.53 (1.290)	4.58 (1.361)		
Erfahrung und Vorwissen in der Kursgruppe werden von der Kursleitung gezielt einbezogen. *	4.86 (1.151)	4.19 (1.425)	d = 0.5	
Die Teilnehmenden gehen eigene Wege und Tempi bei der Stoffbearbeitung. *	3.51 (1.362)	3.8 (1.379)	d = 0.21	
Der Unterricht ermöglicht Wissensaufbau durch aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten.	5.05 (1.006)	4.92 (1.091)		
Sie werden angehalten, Ihre Lernprozesse zu reflektieren und sich selber einzuschätzen.	4.22 (1.428)	4.3 (1.408)		
Es werden viele authentische Situationen, praxisrelevante Problemstellungen oder Beispiele zur Verankerung der Inhalte eingesetzt. *	5.29 (1.008)	4.92 (1.066)	d = 0.35	
Jedes Themengebiet wird möglichst umfassend, detailliert und vollständig behandelt. *	3.56 (1.220)	4.28 (1.156)	d = 0.61	
Der Lernstand der Teilnehmenden wird mehrfach erhoben, um die Unterrichtsmassnahmen laufend daran anzupassen.	3.15 (1.387)	2.91 (1.361)		
Die Kursleitung gibt während des Kurses mehrfach Rückmeldungen. *	4.16 (1.303)	3.75 (1.364)	d = 0.31	
Die Rückmeldungen der Kursleitung enthalten Informationen sowohl zur Qualität des Lernergebnisses als auch zum Lernprozess.	3.73 (1.393)	3.49 (1.383)		
Die Kursleitung fördert den Transfer in die Praxis der Teilnehmenden mit geeigneten Massnahmen. *	4.92 (1.273)	4.45 (1.304)	d = 0.36	

Quelle: Eigene Erhebung/Berechnung. (\*p≤0.05 für Gruppenunterschiede)

Tabelle 2: **Didaktische Gestaltung – Einschätzung durch Lehrende mit und ohne didaktischer Ausbildung**

	KL mit didaktischer Ausbildung	KL ohne didaktische Ausbildung	Effektgrösse	
	Mittelwert/ SD	Mittelwert/ SD	Cohens d-Koeffizient	Cronbach's Alpha
<b>Qualitätskriterien guter Hochschulweiterbildung</b>	4.4	4.11		0.832
Die Kursleitung deklariert klar, was Sie am Schluss des Lernprozesses können müssen.	5.09 (1.008)	5.01 (1.157)		
Die Kursleitung analysiert das Vorwissen der Teilnehmenden mit geeigneten Methoden. *	4.06 (1.393)	3.22 (1.234)	d=0.63	
Ihnen ist bekannt, anhand welcher Kriterien Ihre Leistung beurteilt wird.	5.08 (1.057)	4.77 (1.332)		
Das Beurteilungsraster für Leistungsnachweise ist von vorgängig definierten Lernzielen abgeleitet.	4.7 (1.214)	4.46 (1.533)		
Die Inhalte werden primär durch Lehrvorträge der Kursleitung präsentiert.	3.39 (1.308)	3.75 (1.392)		
Die Teilnehmenden bearbeiten die Inhalte zu zweit oder in Teams. *	4.26 (1.204)	3.7 (1.572)	d=0.41	
Viele unterschiedliche Methoden und Aktivitäten bestimmen das Lerngeschehen in den Kursen. *	4.69 (1.220)	4.29 (1.370)	d=0.31	
Erfahrung und Vorwissen in der Kursgruppe werden von der Kursleitung gezielt einbezogen.	4.95 (1.116)	4.72 (1.198)		
Die Teilnehmenden gehen eigene Wege und Tempi bei der Stoffbearbeitung. *	3.73 (1.355)	3.15 (1.302)	d=0.44	
Der Unterricht ermöglicht Wissensaufbau durch aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten.	5.15 (0.925)	4.89 (1.107)		
Sie werden angehalten, Ihre Lernprozesse zu reflektieren und sich selber einzuschätzen.	4.35 (1.433)	3.99 (1.400)		
Es werden viele authentische Situationen, praxisrelevante Problemstellungen oder Beispiele zur Verankerung der Inhalte eingesetzt.	5.3 (0.952)	5.26 (1.093)		
Jedes Themengebiet wird möglichst umfassend, detailliert und vollständig behandelt.	3.63 (1.190)	3.47 (1.266)		
Der Lernstand der Teilnehmenden wird mehrfach erhoben, um die Unterrichtsmassnahmen laufend daran anzupassen. *	3.35 (1.366)	2.81 (1.365)	d=0.4	
Die Kursleitung gibt während des Kurses mehrfach Rückmeldungen.	4.3 (1.159)	3.93 (1.493)		
Die Rückmeldungen der Kursleitung enthalten Informationen sowohl zur Qualität des Lernergebnisses als auch zum Lernprozess.	3.86 (1.329)	3.52 (1.481)		
Die Kursleitung fördert den Transfer in die Praxis der Teilnehmenden mit geeigneten Massnahmen.	4.94 (1.171)	4.87 (1.427)		

Quelle: Eigene Erhebung/Berechnung. (\* $p \leq 0.05$  für Gruppenunterschiede)

Tabelle 3: **Didaktische Gestaltung – Einschätzung durch CAS- und MAS-Teilnehmende**

	TN CAS	TN MAS	Effektgrösse	
	Mittelwert/ SD	Mittelwert/ SD	Cohens d-Koeffizient	Cronbach's Alpha
<b>Qualitätskriterien guter Hochschulweiterbildung</b>	4.2	4.18		0.832
Die Kursleitung deklariert klar, was Sie am Schluss des Lernprozesses können müssen.	4.69 (1.200)	4.83 (1.023)		
Die Kursleitung analysiert das Vorwissen der Teilnehmenden mit geeigneten Methoden.	3.51 (1.392)	3.4 (1.159)		
Ihnen ist bekannt, anhand welcher Kriterien Ihre Leistung beurteilt wird.	4.65 (1.340)	4.65 (1.092)		
Das Beurteilungsraster für Leistungsnachweise ist von vorgängig definierten Lernzielen abgeleitet.	4.53 (1.353)	4.34 (1.221)		
Die Inhalte werden primär durch Lehrvorträge der Kursleitung präsentiert. *	3.92 (1.613)	4.3 (1.241)	d=0.26	
Die Teilnehmenden bearbeiten die Inhalte zu zweit oder in Teams.	4.17 (1.508)	4.03 (1.230)		
Viele unterschiedliche Methoden und Aktivitäten bestimmen das Lerngeschehen in den Kursen.	4.65 (1.460)	4.56 (1.184)		
Erfahrung und Vorwissen in der Kursgruppe werden von der Kursleitung gezielt einbezogen.	4.22 (1.503)	4.19 (1.330)		
Die Teilnehmenden gehen eigene Wege und Tempi bei der Stoffbearbeitung.	3.8 (1.374)	3.77 (1.333)		
Der Unterricht ermöglicht Wissensaufbau durch aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten.	4.87 (1.161)	5.04 (0.964)		
Sie werden angehalten, Ihre Lernprozesse zu reflektieren und sich selber einzuschätzen.	4.41 (1.478)	4.28 (1.277)		
Es werden viele authentische Situationen, praxisrelevante Problemstellungen oder Beispiele zur Verankerung der Inhalte eingesetzt.	4.99 (1.135)	4.86 (0.957)		
Jedes Themengebiet wird möglichst umfassend, detailliert und vollständig behandelt.	4.3 (1.219)	4.23 (1.067)		
Der Lernstand der Teilnehmenden wird mehrfach erhoben, um die Unterrichtsmaßnahmen laufend daran anzupassen.	2.86 (1.389)	2.94 (1.309)		
Die Kursleitung gibt während des Kurses mehrfach Rückmeldungen.	3.8 (1.449)	3.74 (1.243)		
Die Rückmeldungen der Kursleitung enthalten Informationen sowohl zur Qualität des Lernergebnisses als auch zum Lernprozess.	3.49 (1.496)	3.49 (1.253)		
Die Kursleitung fördert den Transfer in die Praxis der Teilnehmenden mit geeigneten Massnahmen.	4.58 (1.310)	4.4 (1.185)		

Quelle: Eigene Erhebung/Berechnung. (\* $p \leq 0.05$  für Gruppenunterschiede)

## Quellen

---

- Alean-Kirkpatrick, P.; Hänni, H.; Lutz, L. (1997), *Internal Quality Monitoring of the Teaching at the ETH, Zürich: Model Design and Initial Impacts*, in: *Quality in Higher Education*, 3, S. 63–71
- Brunner, M.; Tribelhorn, Th. (2014, eingereicht), *Gute Lehre in der Hochschulweiterbildung aus Sicht der Lehrenden*, in: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 2, S. 35–37
- Frey, H.-R.; De Franchi, A.; Liechti, M.; Sprecher, R. (2010), *Qualitätskriterien für die universitäre Weiterbildung: Ein multidimensionaler und wirkungsorientierter Ansatz*, in: Strate, U.; Kalis, P.-O. (Hg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung. Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., S. 118–127
- Hascher, T.; Wehr, S. (2005), *Offener Geografie-Unterricht. Wirkungen und Probleme aus der Sicht von Lehrpersonen*. Projektbericht: Universität Bern
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge
- Hattie, J. (2011), *Which Strategies best Enhance Teaching and Learning in Higher Education*, in: Mashek, D. & Hammer, E.Y. (Hg.), *Empirical Research in Teaching and Learning: Contributions from Social Psychology*. Chichester: Blackwell Publishing
- Hattie, J.; Timperley, H. (2007), *The Power of Feedback*, in: *Review of Educational Research*, 77 (1), S. 81–112
- Jütte, W. (2005), *Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung*, in: Jütte, W.; Weber, K. (Hg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum*. Münster: Waxmann
- Jütte, W.; Kellermann, P.; Kuhlenkamp, D.; Prokop, E.; Schilling, A. (2005), *Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, in: Jütte, W. (Hg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Krems: Edition Donau-Universität Krems
- Krause, U.-M.; Stark, R. (2006), *Vorwissen aktivieren*, in: Mandl, H. & Friedrich H.F. (Hg.), *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 38–49
- Lossnitzer, T.; Schmidt, B. (2011), *Lehrveranstaltungsevaluation an der Hochschule*, in: Böttger, H.; Gien, G. (Hg.), *Aspekte einer exzellenten universitären Lehre*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 110–127
- Mayring, P. (2003), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz
- Metz-Göckel, S.; Kamphans, M.; Scholkmann, A. (2012), *Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), S. 213–232
- Schiefner, M. (2010), *Didaktik universitärer Weiterbildung – Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik*, in: Strate, U.; Kalis, P.-O. (Hg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung. Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., S. 143–150
- Swissuni (2009), *Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung*. Erstellt in Zusammenarbeit mit dem Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der schweizerischen Hochschulen (OAQ). Swissuni. Universitäre Weiterbildung Schweiz
- Weber, K. (2005), *Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung*, in: Jütte, W. (Hg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Krems: Edition Donau-Universität Krems
- Wehr, S. (2006), *Mehrperspektivische Lehrevaluation*, in: Wehr, S. (Hg.), *Hochschullehre – adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern u.a.: Haupt
- Wehr, S., *Vorwissensanalyse – leicht gemacht*, in: Didaktipps, <http://www.hdid.ch/> abgerufen am 12.12.2013

# Prinzipien der guten Hochschullehre

Von Diethelm Wahl

Lehre an Universitäten und Hochschulen ist nicht immer erfolgreich. Nationale wie internationale Studien zeigen, dass zwar durchaus wissenschaftlich fundiertes Wissen erworben werden kann, dass dieses Wissen jedoch nur rudimentär im Handeln zum Vorschein kommt. Man spricht nach Renkl (1996) von «trägem Wissen» bzw. «inert knowledge» (nach Whitehead 1929) und charakterisiert damit die bekannte Kluft zwischen Wissen und Handlungskompetenz. Zahlreiche Untersuchungen von Doktoranden und Habilitanden der Pädagogischen Hochschule Weingarten/Bodensee (University of Education), die sich seit über zwanzig Jahren dieser Fragestellung intensiv widmet, zeigen die fatale Wirkungssarmut akademischer Studiengänge (vgl. zusammenfassend Wahl 2013, S. 9 ff.). Scherzhaft spricht man auch in Anlehnung an Gulbransson bzw. Dörner von «Eunuchenwissen»: Man weiss zwar, wie es geht. Aber man kann es nicht tun. Offensichtlich steigern Studentinnen und Studenten durch ein wissenschaftliches Studium ihre Eloquenz, nicht aber ihre professionelle Handlungskompetenz.

Woran liegt das? Viele Ursachen wirken hier zusammen. Eine davon ist in der Art der akademischen Lehre zu suchen. Hier wird umfangreiches und zugleich anspruchsvolles Wissen in hoher Dichte vermittelt. Die kollektiven Lernphasen umfassen nach Schaeper (2001) zwischen 80 und 96 Prozent. Rein rezeptiv ist es den Studierenden nicht möglich, die Wissensmenge mit ihren bisherigen Gedächtnisinhalten zu vernetzen. Noch weniger ist es ihnen möglich, parallel ihre Handlungsorganisation so zu modifizieren, dass sie nach der Lehrveranstaltung professioneller handeln als davor. Die Dissertation von Gerbig-Calcagni (2009) zeigt beispielsweise, dass von einer einstündigen Vorlesung nur etwa ein Viertel direkt danach wiedergegeben werden kann. Nach 3 Wochen sind es noch 15 Prozent.

Was fehlt sind Möglichkeiten, das Gehörte, Gesehene und Gelesene aktiv zu verarbeiten. «Träges Wissen» wird nur dann zu «flinkem Wissen» (Gimple 2013), wenn akademische Lehre nach dem sogenannten Sandwich-Prinzip organisiert wird. Der Begriff Sandwich bedeutet, dass man etwas einschiebt oder dazwischen klemmt. Das bedeutet, dass überschaubare Wissensmengen sofort von Verarbeitungsphasen gefolgt werden. Die Dauer kollektiver Lernphasen ist wegen der schwankenden Aufmerksamkeit auf wenige Minuten zu begrenzen (etwa 15 bis 25 Minuten). Danach muss unmittelbar eine sehr tiefgehende Beschäftigung mit der Thematik erfolgen («deep approach»). Unterstützend wirken hochschuldidaktisch mit grossem Erfolg erprobte Lernarrangements (vgl. die Zusammenstellung in Wahl 2013). Beispiele sind etwa Strukturlegetechniken (visualisiertes Wissen wird vernetzt), das Lerntempoduett (die eingeschobenen Arbeitsaufträge werden im eigenen Lerntempo bearbeitet, wobei zwei ähnlich schnelle Lernende kooperieren) sowie Szene – Stopp – Reaktion (auf typische professionelle Herausforderungen ist rasch zu reagieren). Den Mindestanforderungen an eine eingeschobene Tiefenverarbeitung im hochschuldidaktischen Sandwich wird die Methode «Think-Pair-Share» (Lyman 1981) gerade noch gerecht. Hier wird eine Aufgabe zunächst in Einzelarbeit angegangen (think), dann in Partnerarbeit diskutiert (pair) und schliesslich im Plenum vorgestellt (share). Damit die Wissensstrukturen der Lernenden (auch als «Novizenstrukturen» bezeichnet) eine «gute» Ordnung erhalten, ist es sinnvoll, im Voraus («in advance») eine Expertenstruktur zu präsentieren. Der Einstieg in eine Lehrveranstaltung erfolgt in diesem Falle mit einem 10 bis 15 Minuten dauernden «Advance Organizer», der trotz seiner begrenzten Dauer eine sehr positive Auswirkung auf den gesamten Lernprozess besitzt (vgl. Hattie 2009).

Weiter ist es wichtig, dass Transferphasen zwischen die Präsenzzeiten geschoben werden. Dieses als «groses Sandwich» bezeichnete Lernarrangement dient der Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie umgekehrt der erlebten Praxis mit der fundierenden Theorie. Damit dies gelingt, sollten die Präsenzzeiten mit präzisen Vorsatzbildungen enden. Darin nehmen sich die Lernenden umgrenzte Aufgaben für die Praxisphasen vor. Hintergrund hoch spezifizierter Vorsatzbildungen ist die Rubikon-Theorie (vgl. Achtziger & Gollwitzer

2006), die zeigt, dass auf diese Weise die Handlungsregulation enorm beeinflusst werden kann: der Weg vom Wissen zum Handeln wird gebahnt. Beim Einstieg in die nächste Sitzung sind die Praxiserfahrungen aufzugreifen, bevor in der Thematik fortgefahren wird.

Im Prinzip sind alle diese Lernarrangements, die eine «gute» Lehre ausmachen, unter den aktuellen Rahmenbedingungen realisierbar. Dies zeigen zahlreiche evaluierende Dissertationen (vgl. zusammenfassend Wahl 2013). Allerdings bedarf es dazu in den «Köpfen» des akademischen Lehrpersonals eines Paradigmenwechsels. Lehre darf nicht weiterhin als zweitrangig bis unanständig unwissenschaftlich betrachtet werden, sondern ist als gleichermaßen wertvoll wie karrierefördernd einzuschätzen!

## Quellen

---

- Achtziger, A.; Gollwitzer, P. M. (2006), *Motivation und Volition im Handlungsverlauf*, in: Heckhausen, J.; Heckhausen, H. (Eds.), *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer Verlag, S. 277–302
- Dörner, D. (1989), *Die Logik des Misslingens: strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt
- Gerbig-Calcagni, I. (2009), *Wie aufmerksam sind Studierende in Vorlesungen und wie viel können sie behalten*. Weingarten: Pädagogische Hochschule, Dissertation
- Gimple, I. (2013), *Kontinuität und Social Support als Faktoren einer nachhaltigen Unterrichtsentwicklung*. Weingarten: Pädagogische Hochschule, Dissertation
- Hattie, J. A. C. (2009), *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London & New York: Routledge
- Lyman, F. T. (1981), *The responsive classroom discussion: The inclusion of all students*, in: Anderson, A. (Hg.), *Mainstreaming Digest*. College Park, University of Maryland Press, S. 109–113
- Renkl, A. (1996), *Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird*. Psychologische Rundschau 47 (2), S. 78–92
- Schaeper, H. (2001), *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität: eine empirische Untersuchung fach- und geschlechterspezifischen Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Wahl, D. (2013), *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Whitehead, A. N. (1929), *The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Free Press



# Genres hochschulischer Weiterbildung und die Frage der «Guten Lehre»

Von *Katrin Kraus*

Die Zuerkennung des Status Hochschule setzt nach dem neuen Schweizerischen Hochschulgesetz voraus, dass «Lehre, Forschung und Dienstleistung von hoher Qualität sind» (HFKG, Art 30). Im Bereich der Lehre an Hochschulen hat die Weiterbildung heute neben den Bachelor- und Master-Studiengängen einen wichtigen Stellenwert und die Frage, was gute Lehre in der hochschulischen Weiterbildung ist, gewinnt an Bedeutung. Ein wichtiger Zugang in der Auseinandersetzung mit dieser Frage liegt in der Betrachtung des spezifischen Kontexts Hochschule, da «Weiterbildung in unterschiedlichen Kontexten situiert ist, die in ihrer Funktionsweise einer eigenen Logik folgen» (Weber/Tremel 2008, S. 1). Was kennzeichnet Weiterbildung an der Hochschule und was bedeutet dies für die Frage nach der «Guten Lehre»? Damit setzt sich der folgende Beitrag auseinander, indem er im ersten Teil drei Genres hochschulischer Weiterbildung unterscheidet und im zweiten Teil mit Blick auf diese drei Genres die Frage diskutiert, was gute Lehre in der hochschulischen Weiterbildung bedeutet.

## 1 Genres hochschulischer Weiterbildung

.....  
Mit dem Begriff «Genre» erfolgt eine Anleihe in der Literaturwissenschaft. Er wird dort verwendet, um unterschiedliche Gattungen der Literatur zu unterscheiden. Bei Lyrik, Epik und Dramatik handelt es sich ohne Zweifel um Resultate literarischen Schaffens, aber sie lassen sich doch grundlegend in ihrer Form und ihren Gestaltungsprinzipien voneinander unterscheiden (vgl. Wilpert 1989). In diesem Sinne kann man für die Weiterbildung an Hochschulen drei Genres unterscheiden:<sup>1</sup>

### 1.1 Präsentationen bei Diskursanlässen innerhalb der scientific community

Es gehört zum Selbstverständnis von wissenschaftlich tätigen Personen, dass sie die Resultate ihrer theoretischen und empirischen Arbeiten innerhalb der eigenen scientific community zur Diskussion stellen. Neben Publikationen spielen hierbei Vorträge auf Tagungen, in Kolloquien oder bei Kongressen eine wichtige Rolle, bei denen theoretisch und empirisch abgesicherte Erkenntnisse aus dem eigenen Forschungsgebiet präsentiert werden. Bei diesen Anlässen müssen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bewähren. Üblicherweise wird diese Vortragstätigkeit eher als Teil der wissenschaftlichen Arbeit gesehen und weniger als Teil der Lehrtätigkeit. Dies hängt auch mit der Konstitution des Verhältnisses von Vortragenden und Teilnehmenden zusammen, die sich in der Regel als (relativ) ebenbürtige Kolleginnen und Kollegen verstehen.

Versetzt man sich aber in die Rolle der Teilnehmenden, dann können diese Vorträge auch als Teil von Weiterbildung verstanden werden: Sie vermitteln spezielle theoretische Kenntnisse, erweitern inhaltliches Wissen und man lernt unter Umständen neue Forschungsmethoden kennen. Wissenschaftliche Vorträge sind also nicht nur für die Vortragenden ein zentrales Element ihrer wissenschaftlichen Arbeit, sondern auch für die Teilnehmenden eine wichtige Form, um am wissenschaftlichen Diskurs zu partizipieren und sich als Wissenschaftler oder Wissenschaftlerin weiterzuentwickeln.

### 1.2 Popularisierung von Wissen in der Tradition der «Universitätsausdehnungsbewegung»

Die «Universitätsausdehnungsbewegung» hat ihren Ursprung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in England und wurde von dort ausgehend auch in den deutschsprachigen Ländern rezipiert (Schäfer 1988, S. 11 ff.). Dabei ging es um eine «Volksbildung

---

1 Die Tabelle am Schluss des Textes stellt die Genres im Überblick dar.

als populäre Wissenschaft» (ebd.). Die Hochschulen wurden in der Pflicht gesehen, durch die Weitergabe ihres Wissens zum sozialen und technischen Fortschritt der Gesellschaft beizutragen. Als privilegierte Orte der Wissensproduktion sollten sie dieses Wissen zum Wohle der Gesellschaft weitergeben. Von Beginn an waren es vor allem die gehobenen Kreise des Bürgertums, die diese Form der Bildung wahrnahmen. Es gehörte zu den «Selbstbildungsinitiativen des sich formierenden Bürgertums» im 19. Jahrhundert (Seitter 2007, S. 19).

Vor allem die Volkshochschulen haben die Traditionslinie einer Popularisierung wissenschaftlichen Wissens aufgegriffen und bieten mit ihren Vortragsreihen Wissenschaftlern und Forscherinnen die Möglichkeit, ihr Wissen an ein interessiertes Publikum weiterzugeben. Aber auch Hochschulen selbst führen entsprechende Veranstaltungen durch. Ein Beispiel sind die Wissenschaftscafés, sie «laden Bürger und Bürgerinnen ein, mit Forschenden sowie Verantwortlichen aus Politik und Gesellschaft wissenschaftliche Themen zu diskutieren»<sup>2</sup>. Das Interesse des zumeist bildungsgewohnten Publikums ist neben der Teilhabe an wissenschaftlichem Wissen auch eine kultivierte Form der Unterhaltung. Entsprechend erwarten sie kurzweilige Vorträge, die ihren Horizont erweitern und ihnen Möglichkeiten zur Teilhabe an gesellschaftlichen Diskussionen eröffnen. Die Vortragenden müssen dieser Erwartung gerecht werden, indem sie zu einem Thema ihres Fachgebietes, das für ein breites Publikum interessant ist, einen unterhaltsamen, gut verständlichen und zugleich lehrreichen Vortrag halten.

### **1.3 Ermöglichung der Professionalitätsentwicklung von Personen mit Hochschulabschluss**

Dieses Genre beruht auf einem Verständnis von Professionalität als Relationierung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen (u.a. Dewe/Feistel 2010). «Professionalität stützt sich auf wissenschaftliches Grundlagenwissen, das durch Erfahrung ausgewertet wird. [...] Professionalität meint also einen differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation, die Deutung von Handlungssituationen sowie ein flexibles, vernetztes Handeln.» (Gieseke 2010, S. 243f.). Ausgehend von diesem Verständnis ist es für Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen eine Grundbedingung ihrer professionellen Berufsausübung, dass sie neben ihrer Berufspraxis auch Anschluss halten an das sich weiterentwickelnde wissenschaftliche Wissen. Dies kann beispielsweise über den regelmäßigen Besuch entsprechender Weiterbildungen geschehen, was etwa in der Medizin eine Grundlage der Berufsausübung ist. Dabei geht es vor allem um den Erhalt professioneller Handlungsfähigkeit.

Spätestens mit der Etablierung eigener hochschulischer Weiterbildungsabschlüsse hat sich darüber hinaus ein Segment entwickelt, das über Angebote wie (früher) Nachdiplomstudiengänge oder (heute) MAS/DAS/CAS-Lehrgänge eine funktions- respektive führungsbezogene Weiterqualifizierung ermöglicht. Die Teilnehmenden dieser in der Regel zeit- und kostenintensiven Weiterbildungen erwarten, dass die Referentinnen und Dozenten die Relationierung von wissenschaftlichem Wissen mit den Erfordernissen von Handlungssituationen in der Praxis zum Teil schon vorwegnehmen. Die Darlegung neuster wissenschaftlicher Erkenntnisse oder wissenschaftsbasierter Anwendungen aus einem Kern- oder Spezialthema des Fachgebietes sollte also in diesem Genre bereits auf berufliche Handlungsfelder bezogen werden – und so den Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Tätigkeitsbereiche der Teilnehmenden erleichtern. Dies kann geschehen, indem zum Beispiel Handlungsinstrumente (und ihre Grundlagen) nicht nur vorgestellt werden, sondern eine eigenständige Interpretation durch die Teilnehmenden anregt und begleitet wird. In Bezug auf die Deutung von Handlungssituationen kann eine Verbindung des Gelernten mit konkreten Problemen, Aufgaben und Herausforderungen der Teilnehmenden geschaffen und reflexiv aufgegriffen werden. Erwartet wird von den Lehrenden in diesen Weiterbildungen mithin, dass sie neben ihrem wissenschaftlichen Hintergrund auch einen Bezug zur Praxis herstellen können.

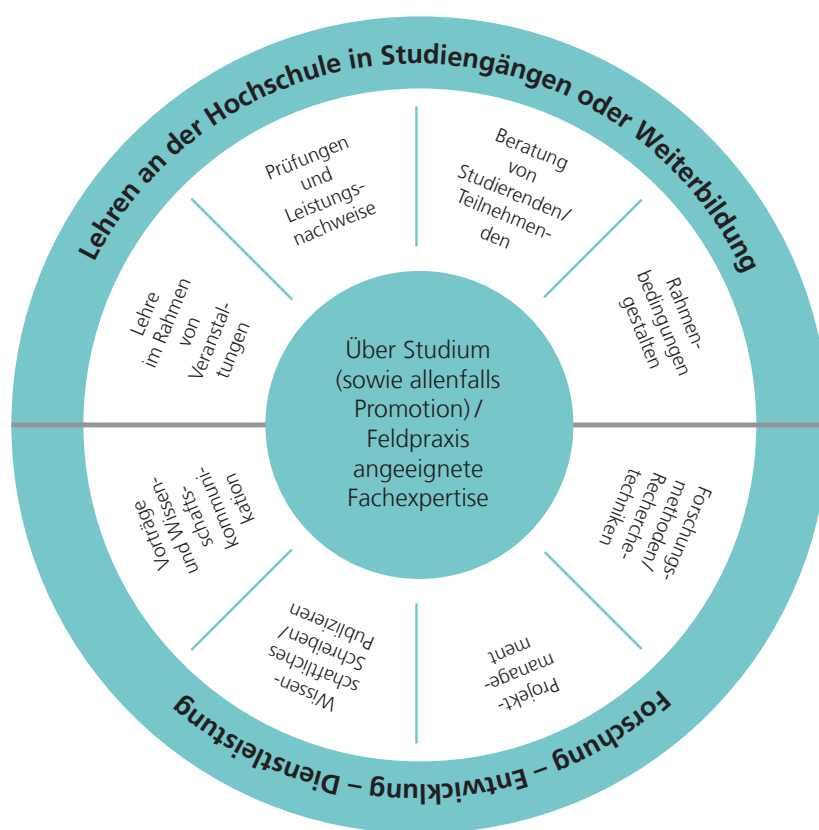
---

<sup>2</sup> Vgl. dazu die Informationen der Stiftung Science et Cité (<http://www.science-et-cite.ch/index.php>, abgerufen am 20.1.2014)

## 2 Die Frage nach der guten Lehre in der hochschulischen Weiterbildung

Mit den verschiedenen Genres der Weiterbildung an Hochschulen und den damit jeweils einhergehenden Gestaltungsprinzipien sind auch unterschiedliche Erwartungen an die Lehrenden verbunden. Die Antwort auf die Frage, was gute Lehre in der Hochschulweiterbildung ist, fällt somit je nach Genre sehr unterschiedlich aus. Darüber hinaus ergibt sich aber aus dem gemeinsamen Kontext Hochschule ein übergreifendes Moment. Denn das Besondere der Lehre an Hochschulen ist ihre Verbindung mit der Forschung im Grundauftrag der Organisation. Forschung und Lehre und ihre wechselseitige Bezugnahme kennzeichnen die Hochschule und unterscheiden sie auch von anderen Bildungsorganisationen. Ein generelles Qualitätskriterium für Weiterbildung an Hochschulen ist mithin die Verbindung zur Forschung. Die Anforderungen, die an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschulen im Bereich Lehre gestellt werden, sind demnach mit denen in Bezug auf die Forschung zu verbinden. Folgende Grafik verdeutlicht dies in Form eines Anforderungsprofils:

Abbildung 1: Anforderungsprofil von Mitarbeitenden an Hochschulen



Quelle: Eigene Darstellung

Weiterbildung an der Hochschule muss ihre Einbettung in den spezifischen Kontext der Organisation Hochschule berücksichtigen und eine Verbindung mit der Forschung gewährleisten. Damit sollen an den Hochschulen keine «Allrounder» gefordert werden, die in der Forschung gleichermassen brillieren wie auf dem Parkett populärer Vorträge oder anwendungsorientierter Lehrgänge. Hier kann – und muss – es durchaus eine Form von innerinstitutioneller Arbeitsteilung geben. Für die gute Lehre an der Hochschule – in Studium wie Weiterbildung – ist aber entscheidend, dass der Zusammenhang von Forschung und Lehre nicht verloren geht. So unterschiedlich die Anforderungen und Gestaltungsprinzipien in den drei Genres hochschulischer Weiterbildung sind, dieser Anspruch an gute Lehre an der Hochschule ist ihnen gemeinsam.

Tabelle 1: Genres hochschulischer Weiterbildung im Überblick

	Präsentationen bei Diskursanlässen innerhalb der Scientific Community	Popularisierung von Wissen in der Tradition der «Universitätsausdehnungsbewegung»	Ermöglichung der Professionalitätsentwicklung von Personen mit Hochschulabschluss
Teilnehmende	Angehörige der eigenen Scientific Community	Interessierte, bildungsgewohnte Laien	Erwerbstätige Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen
Ziel der Teilnehmenden	Partizipation am aktuellen wissenschaftlichen Diskurs	Horizont- und Wissenserweiterung	Erweiterung der Handlungsfähigkeit im Beruf
Inhalt	Eigenes Forschungsthema	Beliebiges Thema aus dem eigenen Fachgebiet	Kern- oder Spezialthema im eigenen Fachgebiet
Gestaltungsprinzip	Präsentation von theoretisch und empirisch abgesicherten Erkenntnissen	Gelehrte Unterhaltsamkeit	Darlegung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse und/oder wissenschaftsbasierter Anwendungen
Erwartung an die Referentin / den Vortragenden	Ebenbürtige Kollegin, ebenbürtiger Kollege	Unterhaltsame Gelehrte / Unterhaltsamer Gelehrter	Wissenschaftler oder Wissenschaftlerin mit Praxisbezug
Beispiele	Wissenschaftliche Kongresse und Tagungen	Vortragsreihen von Volkshochschulen, öffentliche Veranstaltungen von Hochschulen	Abschlussbezogene Lehrgänge nach der Bologna-Systematik (CAS, DAS, MAS)

Quelle: Eigene Darstellung

## Quellen

- Dewe, B.; Feistel, K. (2010), *Reflexive Professionalität in der Erwachsenenbildung*, in: Hof, C.; Ludwig, J.; Schäffer, B. (Hg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 86–98.
- Seitter, W. (2007), *Geschichte der Erwachsenenbildung*, 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Gieseke, W. (2010), *Professionalität und Professionalisierung*, in: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 243–244.
- Wilpert, G. von (1989), *Sachwörterbuch Literatur*, 7. Auflage. Stuttgart: Kröner
- Schäfer, E. (1988), *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich Verlag
- Weber, K.; Tremel, P. (2008), *Expertise Weiterbildung. Ein institutioneller Blick*. Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung. Expertise im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung.

# Wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsbezug im Weiterbildungsstudiengang aus didaktischer Sicht – wie lassen sich gute Voraussetzungen dafür schaffen?

Von Martin Liechti

Wie lassen sich forschungsnahes Lernen und wissenschaftliches Arbeiten im wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengang an der Universität inszenieren? An vier typischen Fallbeispielen von Abschlussarbeiten des Formats MAS (Master of Advanced Studies) wurde im Gespräch mit den Verfasserinnen und Verfassern aus der Perspektive von Lehren und Lernen auf den Arbeitsprozess zurückgeblickt, der zum empirischen Ergebnis und zu der eingereichten schriftlichen Arbeit führte. Aus der Rückschau ergeben sich Anhaltspunkte für die «gute Lehre» in der wissenschaftlichen Weiterbildung und ein Blick auf die Lernkultur in der universitären Weiterbildung.

## 1 Gute Voraussetzungen für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das Abschlussprojekt ist für die Studierenden meistens eine Art Höhepunkt des Studiums. Sie bündeln darin das im Studium erworbene Wissen auf einen Punkt und haben in der Regel den Ehrgeiz, in dieser Arbeit eine exzellente Vorstellung ihrer Kompetenz und Schaffenskraft zu geben. Häufig wird die Arbeit von kritischen Bezugspersonen ausserhalb der Universität, etwa vom Arbeitgeber oder von Arbeitskolleginnen, mitverfolgt und beurteilt. Diese Fremdkontrolle kann ein zusätzlicher Antrieb für eine gute Arbeit sein.

Weitere gute Voraussetzungen für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind:

- Weiterbildungsstudierende verbinden Studium und Berufsausübung. Themen und Fragen aus der beruflichen Tätigkeit bilden die Quelle für Projekte und die Abschlussarbeit. Dieses berufsintegrierte Lernen wird in hohem Mass durch die Studierenden selbst gesteuert. Der Unterricht kann auf das Wissen und die Berufserfahrung der Studierenden immer wieder Bezug nehmen. Dadurch ergibt sich die komfortable Möglichkeit, in der Lehre auf das Subjekt ausgelegte offene Gestaltungsformen zu pflegen. Die Studierenden können an Aufgaben mit hohem Problemlösungsanteil lernen und authentische Lösungen entwickeln. In der wissenschaftlichen Weiterbildung treffen wir also häufiger auf eine Aneignungsdidaktik, im Unterschied etwa zur klassischen Präsentationsdidaktik.
- Weiterbildungsstudierende setzen sich in der Regel mit dem Lernprozess intensiv auseinander. Sie pflegen eine hohe Eigenbeobachtung beim Lernen und sind echte Mitbeteiligte am Wertschöpfungsprozess ihres Studiengangs.
- Weiterbildungsstudierende suchen oft einen Mehrwert zum reinen Wissens- und Kompetenzerwerb: Sie wollen ihre Berufserfahrung reflektieren, sich vernetzen und mit Menschen austauschen, die sich am gleichen Punkt ihrer Berufsbiografie befinden. Diese Ausrichtung stützt die Studierenden im Lernprozess.

## 2 Vier typische Beispiele von Abschlussarbeiten

Die Beispiele können als Metaphern für Abschlussarbeiten in der universitären Weiterbildung verstanden werden. Sie stehen stellvertretend für den wirtschaftswissenschaftlichen, den naturwissenschaftlichen und den kulturwissenschaftlichen Bereich. Diese Disziplinen liegen bekanntlich in ihrem Verhältnis zur Forschung und in ihren methodischen Prinzipien eher weit auseinander.

### **Beispiel 1: «Interne Markenführung – Analyse und Beeinflussung der durch Mitarbeiter wahrgenommenen Markenidentität»**

In dieser Arbeit geht es um das Thema der betriebsinternen Markenführung. Der Verfasser hat in seiner Firma, einem Autohersteller, erforscht, wie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die eigene Marke wahrnehmen. Diese Wahrnehmung verglich er mit der Markenidentität, welche die Firma in der Öffentlichkeit als Markenbotschaft kommuniziert. Aufgrund dieses Ergebnisses zeigte der Autor in seiner Forschungsarbeit konkrete Möglichkeiten auf, das angestrebte Markenbild bei den Mitarbeitenden zu fördern.

Der Autor (35) begann seine berufliche Laufbahn mit einer Lehre als Automechaniker. Darauf folgten ein Handelsschulabschluss, der Abschluss einer Höheren Fachschule für Wirtschaft und ein Fachhochschulabschluss, ebenfalls in Wirtschaft. Dieser ermöglichte die Zulassung zum berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium MAS Marketing Management an der Universität. Bedingt durch seine berufliche Aufgabe im Bereich Marketing und Customer Services war der Verfasser neugierig zu erfahren, wie man sich an der Universität mit dem Thema Marketing auf wissenschaftlicher Grundlage auseinandersetzt.

### **Beispiel 2: «(Un-)Selbständigkeit im Kulturbereich»**

Diese Forschungsarbeit wurde von zwei Geisteswissenschaftlerinnen im Rahmen eines universitären Weiterbildungsstudiums in Kulturmanagement in Teamarbeit durchgeführt. Die erste Verfasserin (42) studierte Islamwissenschaft und Geschichte. Sie arbeitete danach für eine diplomatische Vertretung und später in der Verwaltung. Heute arbeitet sie in leitender Funktion bei einem Verband des Kulturbereichs und befasst sich mit kulturpolitischen und berufsrechtlichen Fragen. Die zweite Verfasserin (43) studierte Kunstgeschichte und Germanistik und war viele Jahre im Kunsthandel tätig. Dank dem berufsbegleitenden Studium in Kulturmanagement hoffte sie, beruflich nicht ausschliesslich an den Kunsthandel gebunden zu sein, sondern ihre Beschäftigungsmöglichkeiten im Kulturbereich zu erweitern. Heute ist sie selbständig erwerbstätig als Kulturmanagerin.

In dieser Arbeit wurden mit quantitativen und qualitativen Methoden die beruflichen Perspektiven von Personen untersucht, die eine Ausbildung im Bereich Kulturmanagement absolviert haben. Das Ziel der Forschungsarbeit war, mehr zu erfahren über Chancen und Risiken möglicher neuer Erwerbsformen auf dem Kulturmarkt für Absolventinnen und Absolventen von Aus- oder Weiterbildungen in Kulturmanagement.

### **Beispiel 3: «HCI in der Peripherie der Aufmerksamkeit»**

Der Autor dieser Studie hat Eigenschaften der peripheren Aufmerksamkeit an der Schnittstelle Mensch-Computer (HCI – Human-Computer Interaction) in Laborexperimenten und in der Praxis untersucht. Wie verarbeitet der Nutzer Bildschirminformationen, die sich im peripheren Sehfeld befinden? Aus den Beobachtungen wurden Designkriterien für Bildschirmdarstellungen abgeleitet. Die Beachtung dieser Kriterien verbessert die Wahrnehmungsleistung der Nutzerinnen und Nutzer. Das Forschungsgebiet der visuellen Aufmerksamkeit ist ein Feld, welches für viele praktische Anwendungsgebiete von Bedeutung ist. Deshalb wurden verschiedene Arbeitsumgebungen in die Untersuchung einbezogen: Ein Kernkraftwerk, eine Betriebsleitzentrale der Bahn, eine Intensiv-Pflegestation sowie der Flugsimulator des Airbus 330/340.

Der Verfasser (46) hat Geschichte und Filmwissenschaft studiert. Dann arbeitete er in Webagenturen als Webdesigner und Softwareentwickler. Die Abschlussarbeit erschloss ihm den Weg zum Industriedesign. Heute hat er eine Stelle als Usability-Ingenieur in einer Firma für Medizinaltechnik. Der Verfasser hatte gezielt nach einem Weiterbildungsstudium gesucht, in welchem er zum Thema «menschliche Wahrnehmung und Kognition» angewandte Arbeiten durchführen konnte. Ausserdem war es ihm wichtig, dass das Studium zu seiner Art des Fragens und Nachdenkens über die Welt passte.

### **Beispiel 4: «Minimierung von Acrylgehalt in Gebäck»**

Der Autor (49) dieser Arbeit hat eine Berufslehre als Käser absolviert. Danach war er im Bereich der Qualitätskontrolle in der Milchwirtschaft tätig. Berufsbegleitend besuchte er mehrere Weiterbildungen im Themenbereich Qualitätsmanagement von Nahrungsmitteln. Im Laufe von Jahren arbeitete er sich bei einer Firma, die Gebäck herstellt, zum Leiter des Ressorts Qualität und Produktentwicklung hoch. Aufgrund seiner umfangreichen Berufs-

erfahrung wurde er schliesslich «sur dossier» in einen Weiterbildungsstudiengang in Food Safety Management aufgenommen. Für diesen Studierenden war die Möglichkeit, als Fachkraft mit einer Berufslehre in eine Weiterbildung an der Universität aufgenommen zu werden, ein starker Leistungsanreiz.

Seit 2002 ist bekannt, dass der Acrylamidgehalt in Lebensmitteln ein toxisches Problem darstellt. Acrylamid ist ein krebserregendes Nebenprodukt, welches beim Backen, Rösten und Fritieren entsteht. Der Verfasser hat untersucht, wie der Acrylamidgehalt in einem bestimmten traditionellen Süssgebäck, welches von seiner Firma hergestellt wird, reduziert werden kann. Verschiedene Möglichkeiten der Reduktion wurden getestet und nach den Kriterien Wirksamkeit, Kosten, Auswirkungen auf den Geschmack verglichen. Aufgrund der Erkenntnisse wurden der Geschäftsleitung Änderungen im Produktionsprozess empfohlen. Die Firma hat diese Empfehlungen umgesetzt, was nicht nur eine Reduktion des Acrylamidgehalts im Produkt sondern auch dessen kostengünstigere Herstellung zur Folge hatte. In dieser Arbeit verbinden sich chemische Labor-Untersuchungen mit produktionstechnischen und beschaffungswirtschaftlichen Aspekten.

### **3 Leitfragen der Rückschau auf den Arbeitsprozess der Abschlussarbeit**

.....  
Das Gespräch mit den Verfasserinnen und Verfassern dieser Arbeiten führte entlang einer Reihe von Leitfragen, die sich – speziell im Rahmen der Abschlussarbeit – auf die Lehr- und Lernverhältnisse im Studiengang beziehen:

- Wieweit waren Kompetenzen im wissenschaftlich-methodischen Denken und Arbeiten Voraussetzung für das Weiterbildungsstudium?
- Welche Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten brachten Sie persönlich in das Weiterbildungsstudium mit?
- Wurde im Studiengang eine Einführung in die wissenschaftliche Methodik geboten?
- Waren wissenschaftliche Arbeiten vor der Abschlussarbeit Bestandteil des Lehrplans des Weiterbildungsstudiums?
- Wieweit wurden die wissenschaftlichen Leistungen der Studierenden durch die Lernarrangements und die Interaktionsstrukturen mit den Dozierenden beeinflusst?
- Gab es im Arbeitsprozess Ihrer Abschlussarbeit methodische Hürden und wie haben Sie diese überwunden?
- Wurden Sie bei Ihrer Abschlussarbeit durch einen Experten begleitet?
- Welche Arbeitsprozesse waren einfacher, welche schwieriger? In welchen Phasen war der Dialog mit Expertinnen oder Experten wichtig?
  - Entwicklung der Fragestellung
  - Theorie und Begriffsbildung
  - Arbeitsplanung
  - Experimentelles Design, Methodenwahl
  - Auswertung, Interpretation.
- Haben Sie durch das Weiterbildungsstudium Ihre Kompetenz im wissenschaftlich-methodischen Denken und Schreiben weiterentwickelt?
- Wurde durch Ihre wissenschaftliche Arbeit eine neue Sichtweise auf eine Fragestellung gewonnen?
- Wieweit ist das wissenschaftlich-methodische Denken Ihr persönlich bevorzugtes kognitives Modell beim Problemlösen?



## 4 Beobachtungen

Die Tabelle zeigt die Beobachtungen aus den vier Gesprächen in der Zusammenschau. Zwei der vier Verfasserinnen verfügten bereits bei Beginn des Weiterbildungsstudiums über Erfahrung im wissenschaftlichen Arbeiten. Bei den beiden anderen Verfassern sind vor dem Start der Abschlussarbeit bedingt Erfahrungen vorhanden gewesen. Der Qualitätsverantwortliche hatte zwar regelmässig empirische Studien aus der Lebensmittel-forschung gelesen, aber selbst hatte er noch nie eine Forschungsarbeit geschrieben. Der Marketingfachmann hatte im Rahmen seines Masterabschlusses an der Fachhochschule eine Grundidee der wissenschaftlichen Arbeitsmethodik erworben.

Tabelle 1: **Beobachtungsergebnisse aus den vier Gesprächen**

Beobachtung	Abschlussarbeit			
	Markenbildung	Berufliche Selbständigkeit	Periphere Wahrnehmung	Süssgebäck
Erfahrung im wissenschaftlichen Arbeiten ist in diesem Studium relevant	Ja	Ja	Ja	Ja
Persönliche Erfahrung im wissenschaftlichen Arbeiten bei Studienbeginn vorhanden	Teilweise	Ja	Ja	Teilweise
Abschlussarbeit ist ein Transferprojekt Studium-Beruf	Ja	Ja	Ja	Ja
Einführung in die wissenschaftliche Methodik im Rahmen des Studiengangs wurde geboten	Ja	Teilweise	Ja	Ja
Wissenschaftliches Arbeiten ist Kernprozess im Studiengang	Nein	Nein	Ja	Nein
Lernbegleitung und Support bei der Abschlussarbeit	Ja	Ja	Ja	Ja
Schwierigster Arbeitsprozess	Inhaltsstrukturierung	Experimentelles Design	Experimentelles Design	Inhaltsstrukturierung
Lernarrangements und Zusammenarbeit mit Dozierenden war für die Qualität der Arbeit relevant	Ja	Ja	Ja	Ja
Die zeitliche und räumliche Organisation der Lehre war für die Qualität der Arbeit relevant	Ja	Ja	Ja	Ja
Durch die Arbeit wurde eine neue Sichtweise auf Problemgegenstand entwickelt	Ja	Ja	Ja	Ja
Persönliche Kompetenz im wissenschaftlichen Arbeiten durch Abschlussarbeit weiterentwickelt	Ja	Ja	Ja	Ja
Das Wissenschaftliche Denken ist das persönlich bevorzugte kognitive Modell beim Problemlösen	Nein	Nein	Nein	Ja

Quelle: Eigene Darstellung

- In drei der vier Studiengänge enthält der Lehrplan eine Einführung in die wissenschaftliche Arbeitsmethodik.
- Die Studierenden aller Beispiele wurden bei der Abschlussarbeit durch eine Fachperson begleitet.
- Die Forschungsfragen aller vier Arbeiten sind echt. Sie wurden aus der Berufstätigkeit gewonnen und das Ergebnis besteht in einer betrieblich oder beruflich-existenziell verwertbaren Entdeckung. Im Autounternehmen wurden die vorgeschlagenen Massnahmen zur Förderung des Markenbildes bei den Mitarbeitenden in der internen Markenführung umgesetzt. Die Kulturmanagerinnen eruierten Nischen für die berufliche Selbständigkeit. Eine von ihnen wagte aufgrund der Erkenntnisse den Schritt in die Selbständigkeit und ist heute freiberuflich als Kulturmanagerin tätig. Der Usability-Ingenieur entwickelte Designkriterien für die Gestaltung kontextueller Information an der Bildschirmperipherie. Diese Kriterien finden im Screen-Design konkrete Anwendung. Der Qualitätsverantwortliche aus der Lebensmittelindustrie optimierte den Produktionsprozess in seiner Firma hinsichtlich des Acrylamidgehalts und der Kosten.
- Die herausforderndsten Teile der Arbeiten waren für die Verfasserinnen und Verfasser die Strukturierung des Inhalts und das Forschungsdesign.
- In drei von vier Studiengängen legitimiert sich das wissenschaftliche Arbeiten nicht von selbst. Es steht nicht im Mittelpunkt des Studiengangs, sondern erhält seine Berechtigung durch den Bezug zu den Bedürfnissen und Fragen der beruflichen Praxis.



- Sehen die Autorinnen und Autoren im wissenschaftlichen Paradigma das universale Problemlösungs-Modell für sich oder den Menschen überhaupt? Bei dieser Frage wollte nur ein Verfasser dem wissenschaftlichen Ansatz diese Stellung einräumen. Die andern waren der Meinung, dass die Wissenschaft im ausgeübten Sinn für sie nicht diese Reichweite habe, sondern ein Paradigma neben andern Modellen des Problemlösens und der Deutung der Welt sei. Oder wie es der Marketingfachmann sagte: «Eine Marke nach innen und aussen zu verkaufen, hat auch nach dieser Arbeit, die einige wichtige Erkenntnisse ans Licht brachte, immer noch viel mit dem Bauchgefühl zu tun». Und für den IT-Spezialisten ist es gerade die Verknüpfung der sinnlich-ästhetischen Wahrnehmungstätigkeit mit der diskursiven-wissenschaftlichen Erkenntnisarbeit, welche er als Erfolgsmodell für die Praxis begreift.
- Schliesslich erachten alle Verfasser die folgenden Punkte als bedeutsame Faktoren für die wissenschaftlichen Leistungen der Studierenden im Weiterbildungsstudiengang: die Vorerfahrung im wissenschaftlichen Arbeiten, die enge Interaktion der Lehrenden mit den Studierenden, die individuelle Begleitung bei wissenschaftlichen Projekten sowie den forschungsnahen Präsenzunterricht als Hauptform der Lehre.

## 5 Empfehlungen

Die vier Beispiele geben Hinweise auf die Grundsätze einer Didaktik, die geeignet ist, die wissenschaftliche Kompetenz der Studierenden zu fördern. Der institutionelle Rahmen «Universität» allein garantiert die Wissenschaftlichkeit in der Weiterbildung nicht. Der pädagogische Wille, den Studierenden die Erfahrung zu vermitteln, dass wissenschaftliche Weiterbildung etwas zu tun hat mit «Wissen schaffen» – und nicht nur damit, Wissen abzubilden und wiederzugeben – ist ein wichtiges Moment. Weiterbildungsstudiengänge sollten die Lehre auf einen möglichst hohen Grad an Personalisierung und Individualisierung des Studiums ausrichten. Die Studierenden sollen Fragestellungen und Projekte aus ihrem Beruf in den Studiengang tragen können. Der berufliche Kontext ist eine wichtige Inspirations- und Energiequelle für das Lernen im Studium. Um die Studierenden in ein vertrautes Verhältnis zum wissenschaftlichen Denken zu bringen, sind die folgenden Mittel geeignet:

- eine fragend-entwickelnde Lernkultur
- problembasierte Studienelemente
- Leistungsnachweise in Form von Fallstudien
- kleine Forschungsprojekte und Erkundungsstudien im Laufe des Studiums
- das Schreiben von Essays
- forschungsbezogene Klassengespräche, in denen wissenschaftlich argumentiert werden muss

Ausserdem sollte die systematische Vermittlung von Methodenwissen fester Bestandteil des Lehrplans sein. Die Begleitung der Studierenden bei wichtigen Lernprozessen wie der Abschlussarbeit ist nicht nur ein Service für einen zahlenden Kunden, sondern kann den Lernprozess vertiefen. Eine flache Hierarchie im Studiengang, in dem sich Studierende und Dozierende auf Augenhöhe begegnen, schafft eine günstige Basis für die Lernbegleitung. Um Freiräume für eigene Projekte der Studierenden offen zu halten, braucht es schliesslich ein flexibles Studienkonzept, welches selbstreferentielles Lernen grundsätzlich erlaubt.

## Quellen

Ricken, J. (2011), *Universitäre Lernkultur – Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schüssler, I.; Thurnes, C. (2005), *Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag



# Die Beispiellosigkeit von Leistungsnachweisen in der Hochschulweiterbildung

Von Balthasar Eugster

Schlusssteine könnten sie sein, mit denen die Baukonstruktion der didaktisch wohl geschwungenen Hochschulweiterbildung zum selbsttragenden Abschluss gebracht werden. Doch Leistungsnachweise sind meist Randphänomene, curricular konturlos und theoretisch kaum abgestützt. Welcher Blick aber ist nötig, um die Bedeutung von Leistungsnachweisen für eine Architektur der Hochschulweiterbildung zu erkennen, die Wissenschaftlichkeit ernst und als Selbstanspruch ihrer Bildungsqualität nimmt?

## 1 Weiterbildung als Nebensache

Weiterbildung tanzt aus der Reihe. Da mag der Name noch so suggerieren Programm zu sein, das «Weiter-» markiert – beträchtlich widersprüchlich – die Abzweigung und nicht die schnurgerade Durchfahrt. Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates etwa wird die doppelböckige Semantik früh schon manifest. Weiterbildung ist die Fortsetzung organisierten Lernens ab dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit (Deutscher Bildungsrat 1970; zu weiteren Entwicklungen siehe auch Graessner, Bade-Becker und Gorys 2011). Damit meint Weiterbildung die unbeschränkte Fortschreibung des Lernens in seine Lebenslänglichkeit hinein, aber zugleich eben auch die notwendige Endlichkeit der Bildungsstufung: Wer sich weiterbildet, gibt sich nicht zufrieden mit seiner/ihrer Bildung. Aber weiterbilden kann sich nur, wer zuvor die Aneinanderreihung von Bildungsstufen zu einem angemessenen, wenn vielleicht auch vorläufigen Ende (nämlich bis zur Berufsbefähigung) gebracht hat. Und das macht nur Sinn, wenn das Bildungssystem in der Abfolge seiner Phasen durch eine prinzipielle Abschliessbarkeit und Abgeschlossenheit gekennzeichnet, also nach oben hin nicht offen und nicht zu vielstufig ist. Es muss der vertikalen Stufenreihung horizontal angeordnete und zuweilen zirkulär verschlaufte Vertiefungs-, das heisst Verschlaufungsangebote zur Seite stellen, ansonsten der Bildungslauf ausser Atem zu geraten droht.

So setzt Weiterbildung fort und steht daneben, schliesst an und markiert ein Ende. Und das wirkt sich auch auf die Natur von Leistungsnachweisen in der Weiterbildung aus. Im Vergleich zu grundständigen Ausbildungsgängen sind diese oft weniger regulatorisch, weil Weiterbildungseinheiten meist weniger streng in die Logik formaler Anschlussfähigkeit eingebunden sind – und die Leistungsnachweise sich in aller Regel dem Normierungsdruck der Unabschliessbarkeit lebenslangen Lernens weniger aussetzen müssen (siehe dazu den Kontext bei Geissler und Orthey 1998). Aus der Perspektive mancher Akteure scheinen Prüfungen den Anspruch einer erwachsenengerechten Bildung zu unterlaufen und sind mehr systemgeschuldetes Übel denn pädagogisches Mittel (dazu auch bei Jagenlauf 1995). Man kommt um sie nicht herum, will man Weiterbildungen mit der (Schein-)Legitimität formaler Bildungsstrenge ausstatten.

## 2 Leistungsnachweise in Hochschulweiterbildungen und der Widerspruch der Wissenschaftlichkeit

Auch auf Hochschulstufe sind Weiterbildungen Nebensächlichkeiten. Sie sind es dort gar in besonderem Masse. Die drei Stufen des Bologna-Systems (Bachelor, Master, Doktorat) formieren die Basis des akademischen Qualifizierungswegs, der in die Scientific Community eines Faches initiiert und bis zur ordentlichen Professur führen kann. Mit dieser Folgelogik wird nicht nur die akademische Hierarchie begründet, sie bildet auch das strukturelle Grundgerüst für die Institutionalisierung von Wissenschaft. Die Einheit von Forschung und Lehre implementiert sich im Verweisungszusammenhang der Stufen, auf welchen Lehrende selber zu Lernenden und Lernende zu Lehrenden werden. Es ist diese Einheit, die mehr ist als eine Beschwörungsformel akademischer Feiertagsreden (Eugster 2011).

Schon Wilhelm von Humboldt hat auf die Kluft hingewiesen, die das Hochschulwesen vom übrigen Bildungssystem trennt (Humboldt 1964a, 1964b; zur historischen Genese des Unterschieds: Stichweh 1994a). Universitäten und heute auch Fachhochschulen grenzen sich von den zuführenden Bildungsinstitutionen ab, indem sie sich um das von ihnen zu tradierende Wissen selber kümmern müssen. Wissenschaft hat sich ihr Wissen zu schaffen. Natürlich kann sie dabei auf einen gut etablierten Kanon zurückgreifen, aber sie muss – weil für diese Bestände keine externen Referenzwerte zur Verfügung stehen – ständig Teile des Kanons aussondern und neue Elemente generieren. Wissenschaft ist Wissenskonstruktion durch Überwinden von Wissen. Nur das Wissen, das grundsätzlich und jederzeit verworfen werden kann, ist wissenschaftliches Wissen. Dafür werden ausgeklügelte Ausbalancierungen im Verhältnis von Inhalt und Methode elaboriert und einschlägig ritualisiert (siehe etwa bei Stichweh 1994b). Die Stufenfolge Bachelor-Master-Doktorat ist mit ihren ausdifferenzierten Lehr-, Lern- und Forschungsformen jene Rahmung, welche das labile Gleichgewicht in den gegenläufigen Prozessen der Wissens(de)konstruktion stabilisiert. Sie garantiert und repräsentiert die Wissenschaftlichkeit des Wissenschaftssystems. Auch wenn es wie ein Zirkelschluss anmuten muss: Wissenschaft ist genau das, was innerhalb dessen stattfindet, was gesellschaftlich als Wissenschaft installiert wird – und das ist eben der über die formalen Qualifizierungsstufen hinweg austarierte Konstitutionsprozess des fragilen wissenschaftlichen Wissens. Alles, was nicht in diese Systematik eingebunden ist, mag wissenschaftsorientiert, wissenschaftsfundiert oder auch wissenschaftsnahe sein, Wissenschaft selber ist es aber nicht.

Und so bleibt auch die Hochschulweiterbildung ausgegrenzt. Weil sie nicht Teil der akademischen Qualifizierungsstufung ist, nimmt sie von aussen Anleihen am Stufensystem und verweist über die Demarkationslinie hinweg auf Wissenschaft, ohne diese Trennlinie überschreiten zu können. Hochschulweiterbildungsprogramme wollen nichtsdestotrotz den wissenschaftlichen Wissenstransfer aus der Wissenschaft heraus ins Praxisumfeld der Wissenschaft hinein leisten (im Sinne einer Entgrenzung von Wissenschaft bei Wittpoth 2005 und Weber 2006). Sie möchten – so eine dazu leicht verschobene Lesart der Transferabsicht – in paradoxaler Hartnäckigkeit Wissenschaft ausserhalb ihrer selbst sein (Eugster und Weil, in Vorbereitung).

Dieser Widerspruch der Wissenschaftlichkeit von Hochschulweiterbildung ist fraglos die zentrale Herausforderung für Leistungsnachweise in Weiterbildungsprogrammen. Ihre Qualität bemisst sich am Umgang mit dem Widerspruch, Wissenschaft sein zu sollen, ohne Wissenschaft sein zu können. Nur wo in den Leistungsnachweisen Handlungskompetenzen Gegenstand sind, die eine Balance zwischen wissenschaftlicher Grenzerfahrung und praxisnaher Wirksamkeit wenn auch nicht erreichen (weil Praxis die permanente Selbstbezweiflung des Wissens nicht aushält), so doch ausloten, kann berechtigterweise von einem wissenschaftlichen Wissenstransfer gesprochen werden. Wobei mit «Grenzerfahrung» nicht mehr, aber auch nicht weniger gemeint sein will als das reflexive Tätigsein an der Dialektik des Wissens selber, das seinen Anspruch in der prinzipiellen Brüchigkeit seiner Geltung reklamiert.

### **3 Beispiele der Beispiellosigkeit von Leistungsnachweisen**

.....  
Unter der Bedingung, dass Leistungsnachweise der Hochschulweiterbildung die Praxisrelevanz wissenschaftlichen Wissens in der Auseinandersetzung mit der Fraglichkeit des wissenschaftlichen Wissens zu operationalisieren haben, sind diese Leistungsnachweise in ihrer Art singular. Das heisst: Da Hochschulweiterbildung zwar disziplinär verankert sein muss, in ihrer konkreten Ausgestaltung aber sehr spezifische und fachlich kaum klassifizierbare Transferbereiche zum Thema macht, kann es keine Typenbildung von Leistungsnachweisen geben. Jeder Leistungsnachweis ist eine beispiellose, also einmalige Konstellation, die in ihrer spezifischen Weise den Widerspruch der Wissenschaftlichkeit zu entfalten sucht.

Ein erstes Beispiel einer solchen beispiellosen Konstellation könnte die Multiple-Choice-Modulprüfung eines CAS-Studiengangs in klinischer Medizin sein. Verschiedene Dozierende haben im Modul zur Wirksamkeit von Therapiemassnahmen unterrichtet. Sie steuern je nach Gewichtung ihrer Lernziele Multiple-Choice-Fragen zur gemeinsamen Prüfung bei. Die curriculare Angemessenheit dieser Prüfung ist gegeben, wenn die verschiedenen Moduleile ein präventivmedizinisch nachvollziehbares und erkennbares Ganzes bilden,

wenn darüber hinaus die Lernziele des Moduls von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen versierten und entscheidungsorientierten Umgang mit vielen Informationen verlangen und wenn schliesslich der kritischen Gewichtung von Fakten vor dem Hintergrund einer fundierten Praxiserfahrung eine besondere Bedeutung zukommt.

In solcher Ausprägung gibt diese Multiple-Choice-Prüfung weit mehr her als die Reproduktion von Memorisiertem. Auch wenn es viele der Simplizität blosser Kreuzchensetzung nicht zutrauen: Multiple-Choice-Fragen sind unter gewissen Bedingungen sehr wohl ein probates Mittel im Umgang mit dem Widerspruch der Wissenschaftlichkeit.

Ein zweites Beispiel einer Konstellation kann das Grundlagenmodul eines CAS in Hochschuldidaktik liefern. Thema des Moduls ist die Abstimmung der wichtigsten Prozesselemente eines Curriculums. Der Leistungsnachweis besteht in der Ausarbeitung eines konkreten Curriculums inklusive einer kritischen Selbstreflexion von prinzipiellen Bruchstellen, die sich in jedem Curriculumprozess ergeben (was eines der zentralen Themen im Modul darstellt). Der Umgang mit dem Widerspruch der Wissenschaftlichkeit zeigt sich bei diesem Leistungsnachweis in der wissenschaftlich fundierten und pragmatisch abgestützten Begründung des Zusammenspiels der Curriculumelemente sowie in ihrer Verknüpfung mit der Selbstreflexion über die Grenzen der Curriculumtheorie und -praxis.

Ein drittes Beispiel lässt sich aus einem MAS in Kunstgeschichte/-theorie gewinnen. Die Teilnehmenden müssen neben klassischen Hausarbeiten auch Beiträge zu einem kommentierten Werkkatalog verfassen, der im Rahmen eines SNF-Forschungsprojekts zur Publikation gebracht werden soll. Bei der Realisierung dieses speziellen Leistungsnachweises muss die Studiengangsleitung besonders darauf achten, die unterschiedlichen Fachherkünfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angemessen zu berücksichtigen. Mit Blick auf die Realisierung des Werkkatalogs ist auch eine genaue Rollenklärung der Studiengangsleitung bzw. der Leitung des Forschungsprojekts sowie der Teilnehmenden vorzunehmen, da diese zwar forschend lernen, aber nur begrenzt in das Gesamtprojekt integriert werden können. Dabei sind auch verschiedene flankierende didaktische Massnahmen zu erwägen, um an der Trennlinie zwischen Weiterbildung und Wissenschaftlichkeit des Forschungsprojektes auch dem Fairnessanspruch des Leistungsnachweises gerecht zu werden.

Die Singularität der Leistungsnachweise in der Hochschulweiterbildung macht es noch einmal offensichtlich: Es gibt keine richtigen und falschen Formen von Leistungsnachweisen. In der Vielfalt der Ausgestaltungen kann jede Form mehr oder weniger angemessen sein – je nachdem, in welcher Qualität die mit ihr verbundenen Aufgabenstellungen und Beurteilungskriterien den Widerspruch der Wissenschaftlichkeit berücksichtigen und widerspiegeln.

## Quellen

---

- Deutscher Bildungsrat. Bildungskommission (1970), *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Eugster, B. (2011), *Die Einheit von Forschung und Lehre. Eine Anmassung*, in: Weil, M.; Schiefner, M.; Eugster, B.; Futter, K. (Hg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 237–250.
- Eugster, B.; Weil, M. (in Vorbereitung), *Grenzfälle Weiterbildung: Forschungsorientierung in der Entstrukturierung*.
- Geissler, K. A.; Orthey, F. M. (1998), *Der grosse Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess*, Stuttgart: Hirzel.
- Graessner, G.; Bade-Becker, U.; Gorys, B. (2011), *Weiterbildung an Hochschulen*, in: Tippelt, R.; Hippel, A. von (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (3., überarb. und erw. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 989–1002.
- Humboldt, W. von (1964a), *Über die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen*, in: Humboldt, W. von, *Werke IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Stuttgart: Cotta, S. 168–187.
- Humboldt, W. von (1964b), *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, in: Humboldt, W. von, *Werke IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Stuttgart: Cotta, S. 255–266.
- Jagenlauf, M. (1995), *Evaluation – Wirkungskontrolle*, in: Schmitz, E.; Tietgens, H. (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* Band 11: Erwachsenenbildung, Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, S. 391–396.
- Stichweh, R. (1994a), *Differenzierung von Schule und Universität im 18. und 19. Jahrhundert*, in: Stichweh, R., *Wissenschaft, Universität. Professionen. Soziologische Analysen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 193–206.
- Stichweh, R. (1994b), *Die Einheit von Lehre und Forschung*, in: Stichweh, R., *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 228–245.
- Weber, K. (2006), *Forschungsbezug in der universitären Weiterbildung*, in: Faulstich, P. (Hg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, Bielefeld: Transcript, S. 211–236.
- Wittpoth, J. (2005), *Wissenschaft und Weiterbildung*, in: Jütte, W.; Weber, K. (Hg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 17–24.

# Learning Outcomes – 5 Schritte zur Kompetenzorientierung

Von Martin Wild-Näf und Judith Studer

Ein Grossteil der (Hoch-)Schulen schreibt sich heute Kompetenzorientierung auf die Fahne. So auch viele Weiterbildungsanbieter. Eine umgesetzte und gelebte Kompetenzorientierung schafft Transparenz und Orientierung für alle an und in einem Curriculum Beteiligte. So einfach dies gesagt ist, so herausfordernd ist die Umstellung eines bereits bestehenden Bildungsangebots auf die Kompetenzorientierung. Das 5-Schritte-Vorgehen ist eine Möglichkeit, dieser Herausforderung zu begegnen.

## Kompetenzorientierung in der Weiterbildung

«Kompetenz ist eine Disposition, die dem Individuum ermöglicht, variable Situationen selbstständig, erfolgreich und verantwortungsvoll zu gestalten.» (Wilbers 2012). Diese Definition macht sichtbar, dass Handlungskompetenzen prädestiniert sind, zum Ausgangs- und Endpunkt von Weiterbildungen zu werden.

Kompetenzorientierte Weiterbildungen machen die berufliche Tätigkeit zum Referenzpunkt des Lernens: Gelernt soll werden, was zur Bewältigung von beruflichen Handlungssituationen notwendig ist. Dies bedarf einer möglichst praxisnahen Ausrichtung des Curriculums und damit auch der Inhalte und Lernprozesse, beispielsweise durch den Einbezug und die Bearbeitung praxisorientierter Fallstudien. Auch die Kompetenznachweise werden in diesen Weiterbildungsangeboten möglichst praxisnah ausgestaltet und verlangen von den Teilnehmenden zu beweisen, dass sie die postulierten Handlungskompetenzen erworben haben. Berufliche Praxis und Weiterbildung werden durch die Kompetenzorientierung aktiv aufeinander bezogen.

Im Folgenden wird gezeigt, wie ein kompetenzorientiertes Curriculum für die Weiterbildung erarbeitet werden kann. Als Beispiel dient der Kurs «Wissenschaftliches Schreiben». Dieses Weiterbildungsangebot richtet sich an Teilnehmende ohne Hochschulabschluss und soll sie in die Lage versetzen, wissenschaftliche Studien zu recherchieren, zusammenzufassen und in einer Abschlussarbeit zu verwenden.

### 1. Schritt: Handlungssituationen analysieren

Damit die Kompetenzen, an denen sich ein Curriculum ausrichten soll, formuliert werden können, bedarf es in einem ersten Schritt der Klärung, für welche Handlungssituationen das (Weiterbildungs-)Angebot die Teilnehmenden befähigen soll. Dies umfasst auch die Beantwortung der Frage, welche aktuellen und zukünftigen Herausforderungen sich den Teilnehmenden im Berufsalltag stellen (werden).

### 2. Schritt: Kompetenzen formulieren

Sind die relevanten Handlungssituationen eruiert, werden in einem zweiten Schritt die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen definiert, die es braucht, um die herauskristallisierten Herausforderungen meistern zu können. Mit anderen Worten: In Schritt 2 werden die in einem Bildungsangebot zu erwerbenden Kompetenzen formuliert. Das Kompetenzprofil wird erstellt.

Mit zu berücksichtigen sind dabei – neben den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen – auch die Erwartungen und Vorgaben von Berufs- und Fachverbänden sowie allfällige Vorgaben und Empfehlungen der Hochschullandschaft (wie Dublin Deskriptoren, Nationaler Qualifikationsrahmen, Empfehlungen der Konferenz der Fachhochschulen).

Da Weiterbildungsangebote in der Regel nicht «nur» auf den Markt reagieren, sondern den Anspruch haben, ein Berufsfeld weiterzuentwickeln und neue Impulse zu setzen, fliessen die Vision und Ausrichtung der Bildungsinstitution ins Kompetenzprofil mit ein.

Für eine breite Abstützung des Kompetenzprofils ist es wichtig, dass neben heutigen und zukünftigen Dozierenden auch aktuelle Teilnehmende des Angebots, Absolventinnen und Absolventen sowie Vertreterinnen und Vertreter der Berufspraxis in die Erstellung des Kompetenzprofils mit einbezogen werden. Hearings, Sounding Boards und Evaluationen bilden hierfür mögliche Gefässe. Eine Beteiligung an der Formulierung der Kompetenzen erhöht die Identifikation mit dem Angebot und sorgt in der Berufspraxis für das nötige Interesse. Es lohnt sich, für Schritt 2 genügend Zeit einzuplanen.

### **3. Schritt: Lernziele formulieren**

Nach Erstellung des Kompetenzprofils folgt in einem nächsten Schritt die Operationalisierung, sprich Messbarmachung der festgelegten Kompetenzen. Die Kompetenzen werden in SMARTe<sup>1</sup> Lernziele heruntergebrochen, deren Erreichung in einzelnen Lerneinheiten<sup>2</sup> überprüft werden kann. Eine Kompetenzformulierung kann dabei in Form der Lernziele in unterschiedlichen Lerneinheiten eine unterschiedliche inhaltliche Konkretisierung erfahren.

In einer Lerneinheit werden in der Regel nicht alle Kompetenzformulierungen berücksichtigt. Entscheidend ist, dass die Lerneinheiten insgesamt das Kompetenzprofil vollständig abbilden.

### **4. Schritt: Lerninhalte definieren**

In Schritt 4 stellt man sich der Frage, welche Inhalte die Erreichung der Lernziele unterstützen. Gemäss Ghisla (2007, S. 7; zit. nach Studer 2012, S. 8) ist es für den Erwerb der festgelegten Kompetenzen entscheidend, Inhalte einzubeziehen, «die aus den zukünftig relevanten Handlungssituationen und Verwendungskontexten abgeleitet werden, wie auch Inhalte, die vom tradierten Wissen und damit von den Wissenschaften und ihrer Systematik her bestimmt und legitimiert werden». Nur unter Berücksichtigung beider Kategorien von Inhalten (Situations- bzw. Fachsystematik) vermag ein Curriculum für den Berufsalltag zu befähigen und gleichzeitig innovativ zu sein (vgl. ebd.).

Selbstverständlich können bisher bewährte Inhalte beibehalten werden. Das Rad muss nicht gänzlich neu erfunden werden. Die Umstellung eines bisherigen Bildungsangebots auf die Kompetenzorientierung bietet aber die Gelegenheit, die bisherigen Inhalte auf dem Hintergrund des Kompetenzprofils kritisch zu betrachten und sie gegebenenfalls durch neue Inhalte zu ersetzen oder zu ergänzen.

### **5. Schritt: Curriculum entwickeln und gestalten**

In einem letzten Schritt wird nun das Curriculum «gebaut». Dies umfasst unter anderem die inhaltliche und zeitliche Sequenzierung des (Weiterbildungs-)Angebots, die Festlegung der Kompetenznachweise, das Vornehmen von didaktischen Überlegungen, die Dotierung mit ECTS-Punkten sowie die Wahl der Unterrichtspersonen. Die einzelnen Elemente eines Curriculums werden entwickelt und ausgestaltet, wobei das Kompetenzprofil sowohl Ausgangs- als auch Orientierungspunkt darstellt. Entscheidend ist das optimale Zusammenspiel der einzelnen Elemente. Kompetenzprofil, Inhalte und Kompetenznachweise müssen aufeinander abgestimmt sein (vgl. auch Zellweger 2011).

Die hier beschriebenen fünf Schritte sind in der Umsetzung in der Regel nicht so klar voneinander trennbar. Teilweise überschneiden sie sich. Gerade die Schritte 3 bis 5 können auch parallel verlaufen. Entscheidend für das Gelingen der Umstellung eines bereits bestehenden Bildungsangebots auf die Kompetenzorientierung ist die konsequente Steuerung des Curriculums über ein breit abgestütztes Kompetenzprofil. Die Kompetenzorientierung erfordert von allen Beteiligten ein Umdenken sowie Offenheit und Mut, Bisheriges, Vertrautes und Liebgewonnenes fallen zu lassen und Neues auszuprobieren. Kompetenzorientierung erfordert Verbindlichkeit, erleichtert im Gegenzug aber die Zusammenarbeit durch eine gemeinsame Ausrichtung auf dasselbe – das Kompetenzprofil.

---

1 SMART steht für S=Specific (Spezifisch), M=Measurable (Messbar), A=Achievable (Erreichbar), R=Realistic (Realistisch), T=Time framed (Terminiert)

2 Verstanden als thematisch abgrenzbare Einheiten eines Bildungsangebots



Tabelle 1: **Kompetenzorientierung eines Curriculums**  
**Umsetzungsbeispiel: Kurs «Wissenschaftliches Schreiben»<sup>3</sup>**

<p><b>Schritt 1: Handlungssituationen analysieren</b></p> <p>Herausforderungen in Weiterbildungsstudiengängen auf Hochschulebene</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auseinandersetzung mit Wissenschaft/wissenschaftlichen Texten</li> <li>• Schreiben von Texten unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards</li> <li>• Schreiben einer Abschlussarbeit</li> </ul>
<p><b>Schritt 2: Kompetenzen formulieren</b></p> <p>Die Absolventen und Absolventinnen des Kurses</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verstehen den Forschungsprozess im Allgemeinen und im Kontext der Praxis.</li> <li>• verstehen wissenschaftliche Texte und fassen sie sachlich und wissenschaftlich korrekt zusammen.</li> <li>• nehmen Stellung zu wissenschaftlichen Texten und begründen ihre Positionen nachvollziehbar.</li> <li>• kennen den Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit.</li> <li>• zitieren und dokumentieren verwendete Quellen nach wissenschaftlichem Standard.</li> <li>• kennen Recherchertools und wenden diese adäquat an.</li> <li>• ...</li> </ul>
<p><b>Schritt 3: Lernziele formulieren</b></p> <p>Die Teilnehmenden des Kurses</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• können die Elemente des Forschungskreislaufs beschreiben.</li> <li>• können den Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit erläutern.</li> <li>• sind in der Lage, einen wissenschaftlichen Text zu verstehen, zusammenzufassen und zu reflektieren.</li> <li>• zeigen im Kompetenznachweis, dass sie die Grundsätze des Zitierens und Dokumentierens korrekt umsetzen können.</li> <li>• zeigen in Übungen, dass sie in der Lage sind, wissenschaftlich zu schreiben.</li> <li>• zeigen in Übungen, dass sie Recherchertools zielführend einsetzen können.</li> <li>• ...</li> </ul>
<p><b>Schritt 4: Lerninhalte definieren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forschungskreislauf</li> <li>• Normen und Werte der Wissenschaft</li> <li>• Zusammenspiel Wissenschaft – Praxis</li> <li>• Elemente des Schreibprozesses</li> <li>• Aufbauelemente einer wissenschaftlichen Arbeit</li> <li>• Elemente einer Zusammenfassung einer wissenschaftlichen Arbeit</li> <li>• Argumente / Argumentation</li> <li>• Zitation und Dokumentation</li> <li>• Reflexion</li> <li>• Recherchertools / Bibliotheksführung</li> <li>• Schreibwerkstatt</li> <li>• ...</li> </ul>
<p><b>Schritt 5: Curriculum entwickeln und gestalten</b></p> <p><i>Zeitliche und inhaltliche Sequenzierung</i></p> <p>1. Tag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissenschaft – Forschung – Praxis</li> <li>• Aufbau und Zusammensetzung einer wissenschaftlichen Arbeit</li> </ul> <p>2. Tag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zitation und Dokumentation</li> <li>• Argumentation</li> <li>• Reflexion</li> </ul> <p>3. Tag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• best practice</li> <li>• Recherche</li> </ul> <p>4. Tag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schreibwerkstatt</li> </ul> <p>Tag 1 und 2 (aufeinanderfolgend) bilden einen ersten Block, Tag 3 und 4 (aufeinanderfolgend) bilden einen zweiten Block. Die zwei Blöcke sind zeitlich voneinander getrennt.</p>

<sup>3</sup> vgl. [http://www.soziale-arbeit.bfh.ch/nc/de/weiterbildung/aufbau\\_und\\_zulassung/detailansicht\\_veranstaltungen.html?kursid=1638](http://www.soziale-arbeit.bfh.ch/nc/de/weiterbildung/aufbau_und_zulassung/detailansicht_veranstaltungen.html?kursid=1638)

#### **Kompetenznachweis**

- Zusammenfassung und Reflexion eines wissenschaftlichen Artikels
- Der Kompetenznachweis findet zwischen dem ersten und zweiten Block statt. Die zeitliche Setzung erlaubt ein Eingehen auf die sich im Kompetenznachweis gezeigten Schwächen der Teilnehmenden im zweiten Block.
- Formativ

#### **Didaktische Überlegungen**

- 1. Block: vorwiegend Input; Grundlagenschaffung für den Kompetenznachweis
- 2. Block: vorwiegend Übungen

#### **ECTS-Dotierung**

- keine ECTS, da Zulassungsvoraussetzung für CAS-Studiengänge

## **Quellen**

---

- Fröhlich Luini, E.; Thierstein, C. (2004), *Weiterbildung entwerfen. Kompetenzentwicklung und Programmplanung*. Luzern / Zürich: Akademie der Erwachsenenbildung
- Ghisla, G. (2007), *Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula*. Work in progress, Fassung vom 2.6.2007. Bern: EHB
- Reis, O.; Ruschin, S. (2008), *Kompetenzorientiert prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels*. In: Dany, S.; Szczyrba, B.; Wildt, J. (Hg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik. Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 45–47
- Studer, J. (2012), *Das Rad nicht neu erfinden – zur Revision des Bachelor-Curriculums*, in: *impuls – Magazin des Fachbereichs Soziale Arbeit*, 2/2012. Bern: Berner Fachhochschule, S. 6–8
- Wilbers, K. (2012), *Überfachliche Kompetenzen im Fachunterricht beruflicher Schulen fördern*. In: Niedermaier, G. (Hg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten*. Linz: Trauner, S. 281–307
- Wildt, J. (2006), *Kompetenzen als Learning Outcomes*. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 17 (1), S. 6–9
- Zellweger, F. (2011), *Leitfaden zur Analyse und Planung von didaktischen Konzepten* (in Anlehnung an Fröhlich Luini & Thierstein, 2004). Zürich: ZHE

# Auf dem Weg zur «besseren» Lehre in der Hochschulweiterbildung

## Podiumsdiskussion (Zusammenfassung)

Von Erika Hänni

Welche Spielräume und Hemmnisse gibt es für die Verbesserung der Lehre in der Hochschulweiterbildung? In der Wahl der didaktischen Formate und bei der Zusammensetzung des Lehrkörpers hat die Weiterbildung grössere Freiheit als die grundständige Lehre. Erschwerend sind jedoch die begrenzten finanziellen Ressourcen (Stichwort: Selbstfinanzierung) und der Umstand, dass zu wenig Hochschullehrende bereit sind, in der Weiterbildung zu unterrichten. Verschiedene Lösungsansätze werden diskutiert.

Unter der Leitung von Moderator Roger Ehret nehmen folgende Personen an der Podiumsdiskussion teil: Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nüssli von Rein, ehemaliger Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, als Experte für den gesamten Weiterbildungsbereich; Prof. Verena Glanzmann, Leiterin Weiterbildung im Bereich Wirtschaft an der Hochschule Luzern – sie vertritt die Sicht der Hochschulweiterbildung – und Thomas Tribelhorn, Leiter der Hochschuldidaktik der Universität Bern und Präsident von sfdn, des Netzwerkes der Hochschuldidaktik-Stellen der Schweizer Universitäten.

Die Teilnehmenden der Podiumsdiskussion sind sich einig, dass die Qualität der Lehre in der Hochschulweiterbildung allgemein gut ist. Den Grund dafür sieht Prof. Nüssli von Rein vor allem in der Tatsache, dass die Weiterbildung im Unterschied zur Hochschullehre freiwillig ist («wenn wir schlechte Bildungsarbeit machen, gehen die Leute wieder»). In der Weiterbildung hat deshalb bereits «eine sehr weitgehende didaktische Diskussion» stattgefunden. Im Gegensatz dazu fließen viele Erkenntnisse aus der pädagogischen Psychologie erst heute in die grundständige Hochschullehre ein. Daher ist es zu begrüssen, wenn sich die Hochschule mit der Weiterbildung verbindet. Interessant wäre nun zu untersuchen, «welche Rolle die Hochschulen in der Weiterbildung spielen und welche Anregungspotenziale die beiden institutionellen Felder untereinander haben».

Einen besonderen Vorteil der Hochschulweiterbildung gegenüber der grundständigen Lehre sieht Verena Glanzmann darin, dass in der Weiterbildung eine grosse Freiheit bezüglich der Wahl des didaktischen Formats und der Zusammensetzung der Dozierenden besteht. Geht es beispielsweise um die Vermittlung unterschiedlicher Sichtweisen zu einem Thema, kann der Unterricht in Form von Teamteaching durchgeführt oder mit moderierten Expertengesprächen ergänzt werden. Zusätzlich zu den Lehrpersonen aus der eigenen Hochschule können externe Experten aus Wissenschaft und Praxis für die Lehre engagiert werden. Diese Möglichkeit, verschiedene Formate kombinieren und Referenten aus unterschiedlichen Kontexten verpflichten zu können, stellt «eine grosse Chance» für die Hochschulweiterbildung dar.

Zu den Hemmnissen auf dem Weg zu einer optimalen Lehre in der Hochschulweiterbildung gehören jedoch die begrenzten finanziellen Ressourcen. Eine Teilnehmerin aus dem Plenum, Leiterin eines Weiterbildungsstudienganges, drückt es so aus: «Wir haben auch oft gute didaktische Ideen. Dass wir diese nicht alle umsetzen, liegt aber nicht an unserer Bequemlichkeit, sondern daran, dass sich die Weiterbildung selber finanzieren muss. Ich würde gerne Richtung individuelles Teaching, kleine Gruppen oder Lehrveranstaltung mit mehreren Referenten gleichzeitig gehen, aber dafür muss auch das Geld da sein.» Die beschränkten finanziellen Mittel sind, wie eine kleine Umfrage im Plenum zeigt, bei den meisten Programmen ein Problem, wenn es darum geht, bestimmte Szenarien für einen attraktiven Unterricht zu realisieren. Aus Sicht von Thomas Tribelhorn gibt es allerdings viele sinnvolle didaktische Settings, deren Umsetzungen keine höheren Kosten voraussetzen.

Mehr als die beschränkten finanziellen Mittel gibt ein anderes Thema zu diskutieren. Verena Glanzmann verweist darauf, dass eine der zentralen Herausforderungen in Bezug auf die Lehre in der Hochschulweiterbildung darin besteht, genügend in Forschung und

Entwicklung tätige Kollegen zu finden, die bereit und geeignet sind, in der Weiterbildung zu unterrichten. Die Gründe dafür sind fehlendes Interesse an der Lehre («es wird lieber geforscht als gelehrt»), ungenügende Kompetenzen im Unterrichten («gute Forscher sind nicht immer gute Lehrer») oder zu wenig zeitliche Ressourcen, um neben der Forschung auch noch in der Weiterbildung tätig zu sein. Da die Hochschulweiterbildung aber eine «Experten-Branche» ist und das «Wissen, das wir vermitteln wollen, sich in den Köpfen unserer Forscher befindet», ist es für die inhaltliche Qualität der Weiterbildungen zentral, diese Personengruppe für die Lehre gewinnen zu können.

Den Hauptgrund für das fehlende Engagement der Forschenden in der Weiterbildung sieht Ekkehard Nüssli von Rein in den institutionellen Rahmenbedingungen der Hochschule: «Die Evaluationskriterien für Hochschullehrer sind Forschung, Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in zitierten Zeitschriften und Einwerbung von Drittmitteln. Wo ist da die «gute» Lehre?» Mit Unterrichten sind laut Nüssli von Rein kaum Lorbeeren zu holen. Deshalb bringt es wenig, zu versuchen, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu überzeugen, dass sie etwas Gutes tun, wenn sie sich im Bereich der Weiterbildung engagieren. Stattdessen müsste man die Rahmenbedingungen ändern und der Lehre einen anderen Stellenwert geben. In diesem Zusammenhang verweist der Weiterbildungsexperte auf eine Entwicklung in Deutschland. Dort wird seit einiger Zeit zwischen Exzellenz- und Breitenuniversitäten unterschieden, wobei die einen vor allem forschen und die anderen lehren. Aus Sicht von Nüssli von Rein ist diese Entwicklung jedoch gefährlich, weil sowohl gute Hochschullehre wie auch gute Hochschulweiterbildung eng mit der Forschung verbunden sein müssen. Die Integration von Forschung und Lehre muss deshalb beibehalten werden. Der einzige Weg, das Problem zu lösen, besteht darin, «dass die personelle Kompetenzentwicklung in Richtung Lehre als gleichwertig mit derjenigen in Richtung Forschung akzeptiert wird». Dies bedingt, dass die Evaluationskriterien für Hochschullehrende geändert werden.

Um das Engagement der Hochschullehrenden speziell in der Weiterbildung zu fördern, wird die Option vorgeschlagen, dass diese ihre Lehrtätigkeit in der Weiterbildung ganz oder teilweise am Lehrdeputat anrechnen können. Hier zeigen sich jedoch zwei Schwierigkeiten: Zum einen gibt es viele Hochschulen, die eine Anrechnung der Lehre in der Weiterbildung an das Lehrdeputat nicht zulassen, weil sich die Weiterbildung gänzlich selbst finanzieren muss. Zum anderen wird dort, wo diese Möglichkeit besteht (zum Beispiel an der Universität Bern), von den Hochschullehrenden häufig kein Gebrauch davon gemacht, weil die Belastung in der grundständigen Lehre zu hoch ist, um überhaupt Spielraum für ein Engagement in der Weiterbildung zu haben.

Eine Teilnehmerin aus dem Plenum macht einen anderen Vorschlag, um das Interesse der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an einem Einsatz in der Weiterbildung zu stärken. An ihrer Universität werden verschiedene Lehrstühle (im Bereich Finanzwissenschaften) mit den Einnahmen aus der Weiterbildung mitfinanziert. Angehörige dieser Lehrstühle werden deshalb zur Lehre in der Weiterbildung verpflichtet, um die entsprechenden finanziellen Mittel hereinzuholen. Für Nüssli von Rein ist dies jedoch keine Lösung, die sich generell anbietet, weil sich Weiterbildung nur in wenigen Bereichen wirtschaftlich lohnt. Dies gilt für Fächer mit einem finanzkräftigen und funktionierenden Markt. Weite Teile der Hochschulweiterbildung sind dagegen kaum lukrativ.

Für Verena Glanzmann ist angesichts der Schwierigkeit, Forschende für die Lehre in der Weiterbildung zu gewinnen, Kreativität seitens der Studienleitung gefragt: «Es braucht Leute, die organisierend und moderierend die verschiedenen Kompetenzen zusammenbringen.» So kann ein Forscher zum Beispiel auch in Form eines zweistündigen moderierten Kolloquiums über die Ergebnisse seiner Studien sprechen, ohne dass er dafür aufwändige didaktische Vorarbeit leisten muss. Thomas Tribelhorn, der vor allem die Situation in der grundständigen Lehre kennt, macht ebenfalls auf die zentrale Rolle der Studiengangsleitenden aufmerksam. Mit der Gestaltung des Curriculums bestimmen sie die Qualität der Lehre mit. Ob die Rahmenbedingungen für die Lehrenden unterstützend oder hinderlich sind, hängt auch wesentlich von ihren Entscheidungen ab. «Es braucht verantwortliche Personen, die das Zusammengehen des Ganzen im Auge haben und die richtigen Personen für die richtigen Aufgaben rekrutieren.»



# Anhang

## Programm zur Tagung vom 8. November 2013

### Programm

Tagungsmoderation  
Roger Ehret, Journalist, Basel

#### Ab

**13.00 Uhr Registrierung und Kaffee**

---

**13.30 Uhr Begrüssung und Einführung**

- Prof. Dr. Bruno Moretti, Vizerektor Lehre der Universität Bern
  - Dr. Andreas Fischer, Direktor ZUW
- 

**13.45 Uhr Prinzipien der guten Hochschullehre**

Was zeichnet eine gute Hochschullehre aus vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels vom Lehren zum Lernen, vom Lehrziel zum «Learning Outcome», vom Inhalt zur Kompetenz – und inwieweit erlauben die aktuellen Rahmenbedingungen an den Hochschulen eine solche gute Lehre?

- Prof. Dr. Diethelm Wahl, Pädagogische Hochschule Weingarten

#### **Wie verhält sich die Weiterbildung an Hochschulen zu den Prinzipien der «guten» Lehre?**

Weiterbildungsangebote von Hochschulen befinden sich an der Schnittstelle zwischen der Institution Hochschule und einer auf die Arbeitswelt bezogenen Weiterbildung. Daraus ergeben sich Fragen nach den Bezugspunkten für gute Lehre in der Hochschulweiterbildung: Inwiefern gelten die Prinzipien der guten Lehre auch für die Weiterbildung, die von der Hochschule angeboten wird? Sind sie unter den gegebenen Rahmenbedingungen erfüllbar? Reichen sie für eine gute Weiterbildung aus?

- Prof. Dr. Katrin Kraus, Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

#### **Lehrqualität in der Hochschulweiterbildung**

Ergebnisse der explorativen ZUW-Studie zur didaktischen Qualifikation von Dozierenden und zur didaktischen Qualität der Lehrveranstaltungen in der Hochschulweiterbildung

- Dr. Silke Wehr Rappo, Leiterin der Studie, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern
- 

**15.10 Uhr Pause**

---

**15.40 Uhr Praxisbeispiele**

Drei parallele Referate mit Praxisbeispielen

#### **A) Forschungsbezug**

Ein wichtiges Merkmal der Hochschulweiterbildung ist der Bezug zur Wissenschaft, zur Forschung. Wie gestalten sich wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsbezug im Studiengang aus didaktischer Sicht und wie lassen sich gute Voraussetzungen dafür schaffen?

- Dr. Martin Liechti, Advanced Study Center der Universität Basel

#### **B) Leistungsnachweise**

Wie werden Leistungsnachweise gestaltet, damit sie den Anforderungen des Bologna-Systems entsprechen und von den Studierenden als adäquat wahrgenommen werden, ja vielleicht sogar einen zusätzlichen Nutzen stiften? Welche Formen gibt es neben den aktuell vorherrschenden schriftlichen Prüfungen, Abschlussarbeiten und Präsentationen?

- Balthasar Eugster, Hochschuldidaktik, Universität Zürich

### C) Learning Outcomes

Mit der Bologna-Reform hat sich der Blickwinkel verschoben. Neu werden statt Lehrziele Kompetenzziele definiert und der Unterricht wird auf diese ausgerichtet. Wie kann ein bestehender Studiengang auf die Kompetenzorientierung umgestellt werden? Welche Vorteile bringt das für die Lehre mit sich?

- Dr. Martin Wild-Näf und Judith Studer, Berner Fachhochschule, Fachbereich Soziale Arbeit

---

### **Auf dem Weg zur «besseren» Lehre in der Hochschulweiterbildung**

Expertinnen und Experten aus der Hochschuldidaktik und der Weiterbildung diskutieren aus verschiedenen Blickwinkeln über den Spielraum und die Hemmnisse für die Anwendung moderner didaktischer Ansätze in der Hochschulweiterbildung. Wie können die Hemmnisse abgebaut und der Spielraum ausgenutzt werden?

- Prof. Verena Glanzmann, Leiterin Weiterbildung des Instituts für Betriebs- und Regionalökonomie der Hochschule Luzern – Wirtschaft
- Thomas Tribelhorn, Präsident Swiss Faculty Development Network sfdn, Leiter der Hochschuldidaktik der Universität Bern
- Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nüssli von Rein, ehemaliger Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung Bonn

---

### **17.30 Uhr Rapport des Tagungsbeobachters**

- Prof. Dr. Geri Thomann, Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich

---

### **17.45 Uhr Apéro riche**



## Impressionen



FOTOS: ALEXANDER EGGER



# Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

bis 2009: Koordinationsstelle für Weiterbildung KWB

Herausgeber: Dr. Andreas Fischer, Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung ZUW  
Die inhaltliche Verantwortung für die Arbeitsberichte liegt bei den Autorinnen und Autoren.

## zoom

	<b>Titel</b>	<b>Jahr</b>	<b>Fr.</b>
3	Gautschi (vormals Tremel) Patricia; Fischer Andreas (Hg.): Arbeitsplatz Hochschule im Wandel	2013	30.–
2	Zimmermann Therese E.; Fischer Andreas (Hg.): Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?	2012	30.–
1	Zimmermann Therese E.; Müller Marianne; Fischer Andreas: Le «MAS» en Suisse. Résultats d'une analyse exploratoire (Übersetzung der 2. Auflage)	2011	15.–
1	Zimmermann Therese E.; Müller Marianne; Fischer Andreas: Der «MAS» in der Schweiz. Ergebnisse einer explorativen Analyse (2. überarbeitete Auflage)	2011	15.–

## Arbeitsberichte

<b>Nr.</b>	<b>Titel</b>	<b>Jahr</b>	<b>Fr.</b>
39	Zimmermann Therese E., Nigl Thomas R., Müller Marianne: Sportunterrichtende PrimarlehrerInnen und ihre Weiterbildung: Profil, Partizipation und Probleme. Ergebnisse der Untersuchung und Gestaltungsempfehlungen.	2013	58.–
38	Weber Karl, Tremel Patricia (ZUW) / Balthasar Andreas; Fässler Sarah (Interface): Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen	2010	58.–
37	Weber Karl, Tremel Patricia: Perspektiven öffentlicher Förderung von Weiterbildung	2009	30.–
36	Beywl Wolfgang, Fischer Andreas, Senn Peter Th.: KWB-Studiengänge begleiten und bewerten	2007	30.–
35	Senn Peter Th., Ertel Helmut, Fischer Andreas: Berner Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement	2007	30.–
34	Weber Karl, Stämpfli Tiina: Weiterbildungseinrichtungen im Profil – Kanton Bern	2006	30.–
33	Weber Karl, Senn Peter Th., Fischer Andreas: Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen FWB	2006	14.–
32	Weber Karl, Horváth Franz: Internationalisierung und Export von universitärer Weiterbildung	2005	14.–
31	Beywl Wolfgang (Hg.): Evaluation im Kontext	2004	30.–
30	Gertsch Marianne, Meyrat Michael: Der Lehrstellenbeschluss 2 – Evaluation: Jahresbericht 2001 (auch in Französisch verfügbar)	2002	20.–
29	Horváth Franz (Hg.): Forum Bildung und Beschäftigung (NFP43) – Workshop Dokumentation	2002	30.–
28	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander: Der Lehrstellenbeschluss 2: Evaluation der Startphase (auch in Französisch verfügbar)	2001	20.–
27	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss 2: Evaluation Schlussbericht (auch in Französisch und Italienisch verfügbar)	2000	20.–
26	Gertsch Marianne: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Ausbildungsverbünde (auch in Französisch verfügbar)	1999	14.–
25	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander, Modetta Caterina: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Studie über Brückenangebote (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–
24	Gertsch Marianne, Hotz Hans-Peter: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Studie zum Lehrstellenmarketing (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–
23	Niederberger Josef Martin, Weber Karl: LEONARDO DA VINCI: Evaluation der Schweizerischen Beteiligung am Berufsbildungsprogramm der Europäischen Union	1998	vergriffen
22	Gertsch Marianne, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss – Evaluationen 2. Zwischenbericht (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–

21	Gertsch Marianne, Modetta Caterina, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss – Evaluation 1. Zwischenbericht (auch in Französisch erhältlich)	1998	26.–
20	Wicki Martin, Qualifikationsbedarf auf dem Arbeitsmarkt	1998	26.–
19	Weisser Jan, Wicki Martin: Die Wirksamkeit universitärer Weiterbildungsveranstaltungen aus der Perspektive der Teilnehmenden, Evaluation im Auftrag des BA für Bildung und Wissenschaft	1997	26.–
18	Wicki Martin, Hofer Christian: Potentiale der Nachdiplomanbieter im Wirtschaftsraum Mittelland, Angebotsstudie im Auftrag der Projektgruppe NDS / «Espace Mittelland»	1996	20.–
17	Symposium 1996: Universitäre Weiterbildung Institutionalisierung, Markt und Qualität der Weiterbildung an den Hochschulen	1996	38.–
16	Weber Karl: Modulare Berufliche Weiterbildung: Vision und Wirklichkeit	1996	vergriffen
15	Küng Valentin: Konzept für ein Weiterbildungsangebot im Spannungsfeld Wissenschaft-Technik-Gesellschaft	1995	14.–
14	KWB: Jahresdokumentation 1994	1994	gratis
13	Wicki Martin: Komparative Evaluation zweier Fort- und Weiterbildungsprojekte im Suchtbereich	1994	20.–
12	Gertsch Marianne: Der Weiterbildungsbedarf der Institutionen der schweizerischen Drogenhilfe	1994	20.–
11	Weber Karl (Hg.): Berufsbildung und Allgemeinbildung: Konstanz und Wandel eines bildungspolitischen Problems	1993	14.–
10	Cyranek Günter, Bürgi-Schmelz Adelheid (Hg.): Computergestützte kooperative Arbeit (Dokumentation der gleichnamigen Weiterbildungsveranstaltung)	1993	14.–
9	Bürgi Rudolf: Weiterbildungsprogramm Ingenieurpädagogik (Konzept)	1993	7.–
8	Wicki Martin: Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben des Kantons Solothurn	1993	14.–
7	Bergamin Per: Wissenschaftliche Weiterbildung im Oberwallis	1993	vergriffen
6	Bürgi-Schmelz Adelheid, Weber Karl: Technikgestaltung und Bewertung	1992	14.–
5	KWB: Handlungsbedarf in der Bildungspolitik (Seminarbericht)	1992	14.–
4	KWB: Berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Weiterbildung	1992	14.–
3	Aebi Doris: Universitäre Weiterbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis	1992	14.–
2	KWB: Hochschule für Weiterbildung in der Diskussion (Workshopbericht Kongress SGS)	1992	14.–
1	KWB: Jahresdokumentation 1992	1992	vergriffen

### Preise

Preise inklusive Mehrwertsteuer

### Bezugsquelle

Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW, Postfach 8573, 3001 Bern  
Telefon 031 631 33 61, Fax 031 631 33 60, E-Mail [bibliothek@zuw.unibe.ch](mailto:bibliothek@zuw.unibe.ch)



Universität Bern  
Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

Schanzeneckstrasse 1  
Postfach 8573  
3001 Bern

Telefon +41 31 631 39 28  
Fax +41 31 631 33 60

E-Mail [zuw@zuw.unibe.ch](mailto:zuw@zuw.unibe.ch)  
[www.zuw.unibe.ch](http://www.zuw.unibe.ch)