

Allgemeine Aspekte didaktischen Handelns in der Hochschule

Karl-Heinz Sahmel

- 2.1 **Lehren – 16**
- 2.2 **Beraten – 20**
- 2.3 **Prüfen – 22**
- Literatur – 26**

2.1 Lehren

Die älteste und heute zugleich umstrittenste Lehrform an der Hochschule stellt die **Vorlesung** dar. Ursprünglich las der Lehrende an der Universität seinen Studierenden das von ihm geschriebene Manuskript vor, diese hörten aufmerksam zu und schrieben mit. Umstritten ist nun diese klassische Vorlesung, weil sie gemäß oben beschriebenem Wandel des Selbstverständnisses der Hochschuldidaktik als nicht mehr zeitgemäß gilt: Ein Wissender steht dem Unwissenden gegenüber und belehrt ihn.

Gemäß Döring stellt

- » der Lehrvortrag eine Lehr- und Sozialform dar, in welcher
- a) größere Themenbereiche,
 - b) in geschlossener, zusammenhängender Form,
 - c) unter relativer psychologischer Abstimmung auf die Teilnehmer und
 - d) bei Verwendung didaktischer Hilfsmittel (= Medien)
- behandelt werden können. Eine pauschale Kritik am Lehrvortrag, wie sie sich in der didaktischen Literatur häufig findet, ist ... solange unberechtigt, als der Vortrag *nicht die einzige oder einseitig dominierende Lehrform* im didaktischen Repertoire (Programm) eines Dozenten darstellt (Döring 1990, S. 167; Hervorh. im Orig.).

Hinzu kommt, dass die oftmals beschworene Ineffektivität von Vorlesungen nicht eindeutig empirisch belegbar ist. Bligh „stellte mehrere Hundert empirische Studien zusammen, welche die Effektivität von Vorlesungen mit der Effektivität anderer Lehrformen verglichen. Das Gesamtbild der Studien zeigt (ohne exakte Angabe von Effektstärken), dass Vorlesungen ebenso gut wie oder sogar besser als Diskussionen, Einzelarbeit, Projekte und multimedialisierte Lernformen zur Vermittlung von Wissen geeignet sind. Dies belegen 217 von 298 empirischen paarweisen Vergleichen zwischen Lehrformen. ... Jedoch sind normal gestaltete Vorlesungen schlechter als andere Veranstaltungsformen dazu geeignet, Studierenden ein Verständnis komplexer Konzepte, anwendbare Fähigkeiten, Einstellungen, fachliches Interesse oder

soziale Kompetenzen zu vermitteln. Den Grenzen von Vorlesungen steht die Stärke gegenüber, dass in ihnen ein Dozierender sehr viele Studierende zugleich unterrichten kann, was in Seminaren oder Projekten so nicht der Fall ist. Daher ist die gängige Praxis durchaus sinnvoll, in Vorlesungen zunächst ökonomisch effizient eine Wissensgrundlage zu legen, auf die dann weiter reichende Lernprozesse in anderen Veranstaltungsformen aufbauen können“ (Schneider und Mustafic 2015, S. 15).

Macke et al. kritisieren das deutliche Ungleichgewicht, das durch eine Vorlesung hergestellt wird: „Eine Vorlesungssituation ist als Handlungssituation durch die Merkmale ‘Ungleichgewicht der Handlungsspielräume’ und ‘Asymmetrie der Beziehungen’ gekennzeichnet. Die Handlungsspielräume der Beteiligten sind unterschiedlich groß: Der Vortragende hat viele Handlungsalternativen, die er aktiv nutzen kann; den Hörern verbleiben nur wenige, überwiegend passiv-rezeptive Handlungsalternativen. Entsprechend asymmetrisch sind die interaktiv-kommunikativen Beziehungen zwischen Vortragenden und Hörern“ (Macke et al. 2012, S. 107).

Der Vorlesung an der Hochschule ergeht es dabei ähnlich wie dem viel kritisierten Frontalunterricht an der Schule (Gudjons 2003): sie steht zwar unter dauerhafter Kritik, aber es geht nicht darum, diese Lehrform abzuschaffen, sondern sie zu reformieren – insbesondere angesichts stetig wachsender Überfüllungstendenzen von Hörsälen (Rummler 2014).

Brauer etwa erklärt auf der einen Seite: „Zweistündige Vorlesungen sind widersinnig. Niemand, auch Sie nicht, kann sich 90 Minuten lang auf ein und denselben Redner konzentrieren, selbst wenn es der beste Redner der Welt sein sollte. Unsere Aufnahmefähigkeit ist begrenzt. Dies gilt umso mehr, wenn wir unbeweglich an unserem Sitzplatz verharren und dadurch unsere physiologischen Aktivitäten reduzieren“ (Brauer 2014, S. 53).

Auf der anderen Seite empfiehlt er pragmatisch die Einführung einer Pause in einer längeren Vorlesung; daneben sollte der Vortragende möglichst viele in der Rhetorik entwickelte Strategien einsetzen, möglichst frei sprechen, dafür sorgen, dass gute Sicht- und Hörverhältnisse herrschen, und das Sprechen durch visuelle Medien unterstützt wird (Brauer 2014, S. 54ff.).

Auch Winteler plädiert für gut strukturierte und interessant gestaltete Vorlesungen als **eine**

Lehrmethode und hebt hervor: „Die beiden Hauptmerkmale effektiver Vorlesungen sind **Klarheit** und **Enthusiasmus**. In der Vorlesung haben Sie eine sehr gute Gelegenheit, Ihr Interesse am Gegenstand des Studiums zu demonstrieren. Den Studenten Ihren persönlichen Enthusiasmus für die Sache zu vermitteln, kann kein Buch oder anderes Medium jemals leisten. Enthusiasmus stimuliert das Interesse und interessierte Studierende lernen mehr und besser“ (Winteler 2011, S. 130, Hervorh. im Orig.).

Allerdings geht in den Empfehlungen der hochschuldidaktischen Literatur relativ schnell die klassische Vorlesung in das **Lehr-Lern-Gespräch** über.

Macke et al. schlagen vor, dass der Vortragende sich auf das bestehende Ungleichgewicht und die nicht auflösbare Asymmetrie „einstellen und versuchen (sollte), sie zu mildern. Sie sollten auf die Hörer eingehen, sie mit einbeziehen und ihnen deutlich machen, dass sie ihren Handlungsspielraum und die sich daraus ergebende Dominanz als Vortragender nicht über Gebühr ausnutzen wollen. Sie sollten sich Gedanken machen, wie sie die Situation der Hörer aufwerten können, um Ungleichgewicht und Asymmetrie erträglicher zu machen und zu vermeiden, dass die Hörer sich nicht ernst genommen fühlen und darauf enttäuscht, frustriert oder gar verärgert reagieren. Die Hörer sind neben dem vorzutragenden Wissen der zweite, gleichgewichtige Bezugspunkt des Handelns, auf den Vortragende sich vorbereiten können“ (Macke et al. 2012, S. 107).

Schon das **Fragen** ist ein erster Schritt zur Interaktion. „Fragen der Dozierenden an die Studierenden bieten den Vorteil, dass sie im Vergleich zu anderen interaktiven Elementen relativ wenig Zeit kosten. Das Stellen von Fragen kann zudem unter Umständen lernförderlicher sein als das Vortragen von Aussagen“ (Schneider und Mustafic 2015, S. 22).

Als Ideal scheint hier die **Sokratische Methode** auf. Der Nicht-Wissende, aber des Fragens Kundige, stellt seinen Schülern Fragen, nicht nach dem, was er schon weiß, sondern nach gemeinsam neu zu gewinnenden Erkenntnissen. Diese ursprünglich philosophische Methode (Nelson 1975, S. 191ff.; Böhme 2002, S. 116ff.) ist in der Pädagogik oftmals erprobt (Wagenschein 1999, 2002) und kritisch hinterfragt worden (Fischer 2004, S. 83ff.).

Aber Philosophieren ist sicherlich nicht als Grundlage für moderne Lehre von Wissenschaften

in den Hochschulen anzusehen. Stattdessen muss darauf hingewiesen werden, dass schon in der Schule eine methodische Grundstruktur des Unterrichts feststellbar ist, die als „gelenktes Unterrichtsgespräch“ in ihrer Monotonie massiv kritisiert wird (Meyer 1987, Bd.2, S. 60ff.). Der Lehrer lenkt im Frontalunterricht die Schüler durch Fragen in die Richtung, die er vorher festgelegt hat. Die Leistung der Schüler in diesem Ritual besteht darin, stets die richtige Antwort auf die Frage des Lehrers zu geben. Irrtümer sind ausgeschlossen oder werden sanktioniert.

Döring, der das Lehrgespräch als eine wichtige Form des Lehrens sowohl in der Schule als auch in der Weiterbildung und Hochschule zugleich beibehalten und reformieren möchte (Ähnlichkeiten zur Einschätzung der traditionellen Vorlesung werden sichtbar), unterscheidet zwei Spielarten:

- a. Die **darstellend-entwickelnde** Lehrform, hier „überwiegt mehr der Vortrag des Dozenten, der jeweils einzelne Partien oder Sequenzen in geschlossener Form vorträgt, um dann jeweils durch Fragen und Impulse sicherzustellen, dass an Bekanntes angeknüpft wurde, dass Begriffe und Zusammenhänge verstanden, dass aufgekommene Teilnehmer-Fragen beantwortet wurden, usw.
- b. Bei der **fragend-entwickelnden** Form des Lehrgesprächs dominiert demgegenüber stärker die Impulsgebung und das Fragen durch den Dozenten. Die jeweiligen Teilnehmerbeiträge werden vom Lehrenden kurz ausgewertet, evtl. ergänzt, erläutert, korrigiert und kommentiert und bilden die Grundlage für den nächsten Denk- und Lernschritt, der wiederum durch Impuls und Frage des Dozenten ausgelöst wird“ (Döring 1990, S. 179).

Döring unterscheidet dabei

- Lenkungsfragen,
- Aktivierungsfragen,
- Organisationsfragen,
- Informationsfragen und
- Kontrollfragen (Döring 1990, S. 182).

Eine didaktisch sinnvolle Frage, also eine solche, die den Lehr-Lernprozess tatsächlich voranbringen kann, hat Aebli folgendermaßen umschrieben:

2 » Der Lehrer, der eine Frage stellt, täuscht nicht vor, etwas nicht zu wissen, das er ganz genau weiß, und er fordert den Schüler nicht auf, über etwas Auskunft zu geben, das ihm unbekannt ist. Er fordert ihn ganz einfach auf, einen vorliegenden Gegenstand unter einem bestimmten Gesichtspunkt zu betrachten (Aebli 2001, S. 363f.).

Dies wäre nun auf die Hochschullehre zu übertragen. Fragen des Dozenten sollten auf das Denken der Studierenden bezogen sein. „Hochschullehrer, die erfolgreich lehren wollen, brauchen die Fähigkeit, ‘provizieren’ zu können. Und zwar in der lateinischen Ursprungsbedeutung des Wortes. Sie müssen das Lernen ‘hervorrufen’. Wer als Dozent geschickt provoziert, regt Lernprozesse an“ (Böss-Ostendorf und Senft 2014, S. 24). Allerdings sollte dabei in der Praxis folgendes bedacht werden: „Ein zentrales Kriterium beim Stellen von Fragen ist eine angemessene Wartezeit – die Frage muss von den Studierenden verstanden und durchdacht werden, zugleich müssen sie sich trauen, aufzuzeigen. Diese Zeit wird von uns Lehrenden regelmäßig unterschätzt, insbesondere bei komplexen Fragen, da wir die Antwort schon kennen und als Präsentierende ein anderes Zeitempfinden haben: das studentische Schweigen kommt Lehrenden lang vor, verunsichert sie, und am Ende beantworten Lehrende die Frage teils selbst ... Im Schnitt warten Lehrkräfte eine (!) Sekunde zur Beantwortung ihrer gestellten Frage ..., was viel zu gering ist“ (Ulrich 2016, 108).

Vorlesung und gelenktes Lehrgespräch stellen deutlich dozentenorientierte Formen des Lehrens an der Hochschule dar. Will man den im theoretischen Diskurs der Hochschuldidaktik postulierten Schwenk vom Lehren zum Lernen (► Abschn. 1.1) auch praktisch nachvollziehen, so erweist sich sicherlich das **Seminar** als zeitgemäße hochschulische Lehr-Lern-Form.

Oftmals steht im Zentrum des hochschulischen Seminar-Alltags das **Studierenden-Referat**. Allerdings bestehen Referate „im Kern darin, dass Studierende die anderen Seminarteilnehmenden mittels eines Vortrags unterrichten. Häufig wird dieser in Form einer PowerPoint-Präsentation gehalten“ (Schneider und Mustafic 2015, S. 45). Somit werden zwar einzelne Studierende in einer Lehrveranstaltung

aktiv und können ihre Präsentationsfähigkeiten trainieren. Aber sie bleiben – ggf. gemeinsam mit dem Lehrenden – in einer zentrierenden Rolle. Ob und wie weit Lernprozesse angeregt werden liegt – auch hier – an der Qualität des Vortrags, der Fragen und den Möglichkeiten der anschließenden Diskussion.

Hier soll eine Seminarform herausgegriffen werden, die in der hochschuldidaktischen Literatur – als „kooperatives Lernen“ (Schneider und Mustafic 2015, S. 41; Winteler 2011, S. 140ff.) – ausführlich beschrieben und als besonders effektiv herausgestellt wird: die Arbeit von Studierenden in **Kleingruppen**.

Winteler bestimmt kooperatives Lernen (KL) als „das Lernen in sorgfältig strukturierten kleinen Gruppen, in denen Studierende zusammen arbeiten, um ihr eigenes Lernen und das Lernen der anderen Gruppenmitglieder zu maximieren, indem sie einander wechselseitig unterrichten (teaching is learning twice). Die Effektivität dieser Lehrmethode ist so gut belegt wie bei keiner anderen Methode. KL führt zu höherer individueller Leistung für alle Arten von Aufgaben“ (Winteler 2011, S. 141).

Böss-Ostendorf und Senft verweisen darauf, dass Gruppen sehr wohl der Leitung bedürfen. „Die Teilnehmer erwarten von dem anwesenden Leiter, dass er den Prozess voranbringt“ (Böss-Ostendorf und Senft 2014, S. 141). Und entsprechend warnt Döring: „Nichts wäre bedenklicher, ja gefährlicher, als anzunehmen, GA (Gruppenarbeit) würde sozusagen ‘von sich aus’ laufen“ (Döring 1990, S. 207). In Bezug auf die Leitung der Gruppe gibt es ein interessantes Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite sollte der Dozent die Ziele der Gruppenarbeit im Blick behalten (Böss-Ostendorf und Senft 2014, S. 167ff.), die abgesprochenen bzw. vorgegebenen Rahmenbedingungen – Raum, Zeit, Informationsfluss – beachten (Böss-Ostendorf und Senft 2014, S. 179ff.) und die Kommunikationsprozesse im Verlauf der Gruppenarbeit in Gang halten (Böss-Ostendorf und Senft 2014, S. 180ff.). Auf der anderen Seite kann Gruppenarbeit dann als effektiv gelten, wenn möglichst viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer möglichst große Lernerfolge erzielt haben. „Eine Gruppe, die effektiv arbeitet, erkennen Sie an folgenden Merkmalen:

- Sie versteht es, sich relativ selbstständig mit konkreten Inhalten zu beschäftigen.
- Sie kämpft nicht ohne Not gegen den Lehrer oder einzelne Teilnehmer an.

- Sie befasst sich nicht allzu sehr mit Fantasien über ihre Mitglieder.
- Sie beschäftigt sich gerne mit ihren Arbeitsaufgaben. ...
- Der effizienten Arbeitsgruppe gelingt ein Gedankenaustausch, bei dem durch die Teilnehmer und den Leiter viel von dem bekannt gemacht wird, was vorher unbekannt war“ (Böss-Ostendorf und Senft 2014, S. 202).

Döring fasst die Herausforderungen für den Lehrenden im Prozess der Gruppenarbeit folgendermaßen zusammen: „Der Dozent wird auf dieser Ebene der Arbeit ganz entschieden gefordert. Er erscheint aber dennoch nicht als der Kontrolleur, Besserwisser ..., sondern gibt sich als helfender Partner zu erkennen, der von seiner Position aus zwar Sach- und Person-Autorität verkörpert, der aber davon überzeugt ist, dass Teilnehmer und Dozenten gemeinsam ständig Lernende sind, dies sein müssen, soll im eigentlichen Sinne des Wortes ‘soziales Lernen’ möglich und sinnvoll werden“ (Döring 1990, S. 214).

Die Interaktion zwischen Lehrendem und Studierenden darf also während der Gruppenarbeit nicht aufhören und nach dieser Arbeitsphase muss diese methodische Form evaluiert werden. Dazu gehört sowohl die Beschäftigung mit Gefühlen, als auch mit Störungen – immer mit Blick auch auf künftige Lehr-Lernprozesse. Erfolgt dies nicht, so kann es so weit kommen, dass Studierende, die schon in der Schule (nicht selten schlechte) Erfahrungen mit Gruppenarbeit gemacht haben, dieser Lehr-Lern-Form mit großem Unmut begegnen.

Mit Blick auf den Alltag an Hochschulen verweisen verschiedene Autoren darauf, dass Gruppenarbeit nur dann ein großes Potential für Lehren und Lernen darstellt, wenn die **Gruppengröße** nur bei maximal 20 Personen liegt (Böss-Ostendorf und Senft 2014, S. 147f.). In sehr großen Gruppen ist eine Interaktion zwischen den Beteiligten kaum noch möglich, hier „vergrößert sich die Distanz zwischen Dozent/in und Studierenden mit Zunahme der Anzahl Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Dozierende kennen verständlicherweise ihre Studierenden kaum mit Namen, auch die Studierenden kennen sich untereinander teilweise nicht. Die einzelnen Studierenden können die anderen Anwesenden nicht mehr im selben Moment als Individuen

wahrnehmen. Nur schon der physische Blickwinkel verunmöglicht dies“ (Pfäffli 2015, S. 315). Entweder die Großgruppe zerfällt in Kleingruppen bzw. wird in kleinere Gruppen geteilt, oder die angestrebten Lerneffekte können nicht erzielt werden.

Die besondere Qualität eines Seminars kann darin liegen, dass Dozent und Studierende sich gemeinsam verständigen auf verschiedene Methoden des Lehrens und Lernens in unterschiedlichen Sentenzen, die geplant, in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht und gemeinsam umgesetzt und evaluiert werden. Auf die damit verbundenen konkreten Probleme wird im kommenden **Kapitel 3** detailliert eingegangen.

Die bisher erörterten Formen des Lehrens und Lernens – die Vorlesung, das Lehr-Lern-Gespräch und die Gruppenarbeit – gehen immer noch von einer eher traditionellen Rolle des Dozenten aus als Lenker der Lernprozesse der Studierenden. Nimmt man den eingangs vorgestellten „Shift from teaching to learning“ in der Hochschuldidaktik ernst, so müssten die Anteile der Studierenden an den Lehr-Lern-Prozessen zunehmend größer – und die des Lehrenden entsprechend geringer werden. Beide sollten Fragen stellen, beide ihre jeweiligen Reflexionsprozesse transparent machen, beide miteinander interagieren (Pfäffli 2015, S. 20).

Dies gilt für das gesamte Repertoire möglicher Formen des Lehrens und Lernens an der Hochschule, etwa Übungen, Tutorien, Rollenspiele, Plan-spiele, Projektarbeit (Schneider und Mustafic 2015, S. 63ff.), Fallstudien. Problem-based-learning (Pfäffli 2015, S. 213ff.; ► **Kap. 15**, Rappold und Scherer) und forschendes Lernen (► **Kap. 17**, Dütthorn) werden in eigenen Kapiteln in ihrer Bedeutung für das Lehren und Lernen in Pflege- und Gesundheitsberufen an der Hochschule gewürdigt.

Die bislang als schwierig erörterte Position des Dozenten wird auch in Beziehung zu immer selbstständiger werdenden Studierenden nicht einfacher. Als Gegenposition zur Dominanz des Lehrenden bietet sich die Selbststeuerung der Studierenden an. Diesem Konzept – oftmals auch als „Selbstorgansiertes Lernen“ vorgestellt (Herold und Herold 2011) – wird im Rahmen des schulischen wie des beruflichen Lernens eine wachsende Bedeutung zugesprochen.

Aber Meueler weist schon 2001 darauf hin, dass der Begriff „**selbstgesteuertes Lernen**“ dann zu

einer ideologischen Floskel verkommt, wenn das Konzept nicht mit entsprechenden Freiräumen für die Lernenden innerhalb der Institution verknüpft wird. Er bezieht sich dabei auf Weinert, der bereits 1982 beklagte, „dass der Begriff ‘selbstgesteuertes Lernen ständig in Gefahr sei, zu einem vieldeutigen, schillernden und ideologieanfälligen Schlagwort zu werden’. Er selbst will diese Bezeichnung nur dann zulassen, wenn in der Lernsituation Spielräume für die selbstständige Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Lernmethoden vorhanden und erschließbar sind, der Lernende sich dieser Möglichkeiten bedient, folgenreiche Entscheidungen im Hinblick auf das eigene Lernen trifft und diese wenigstens teilweise handelnd realisiert. Für Weinert ist unabdingbar, dass der Lernende sich selbst zum Lehrer wird, indem er z. B. den Lernvorgang eigenständig plant, seine Lernfortschritte überprüft und sich die benötigten Informationen beschafft, dies alles im subjektiven Bewußtsein, lernrelevante Entscheidungen selbst gewollt und Lernaktivitäten persönlich verursacht zu haben“ (Meueler 2001, S. 86).

Bezogen auf das Lernen an Hochschulen beklagen Böss-Ostendorf und Senft etliche Jahre später: „Keine unserer Bildungsinstitutionen (scheint) ein Problem damit zu haben, die Selbstständigkeit der Studierenden in der Organisation ihres Studiums durch immer straffere zeitliche und inhaltliche Vorgaben einzuschränken. Wenn selbst die Lernergebnisse schon vorher festgelegt sind, was können Studierende beim Lernen dann überhaupt noch selbst steuern?“ (Böss-Ostendorf und Senft 2014, S. 174).

Wie Studierende in Pflege- und Gesundheitsstudiengängen mit dieser Widersprüchlichkeit umgehen, wird an anderer Stelle ausführlich thematisiert (► Kap. 19, Sahmel und Zenz).

2.2 Beraten

Neben der Lehre gehört die Beratung zu den substanziellen Aufgaben eines an der Hochschule Lehrenden. Der Erfolg der Lernprozesse von Studierenden ist nicht unerheblich abhängig vom Vorhandensein und von der Qualität der Beratung an der Hochschule. Allerdings ist hier sogleich einschränkend darauf hinzuweisen, dass nicht alle Lehrenden kontinuierlich alle Rat suchenden Studierenden beraten

können. Lehrbeauftragte, die nur selten an der Hochschule anwesend sind, erbringen hier oft zusätzliche nicht vergütete Leistungen, Assistenten und Wissenschaftliche Mitarbeiter treten hier oftmals als Mittler und Berater auf, wenn Studierende hauptamtlich beschäftigte Professorinnen und Professoren nicht erreichen.

Beratung im hochschuldidaktischen Kontext sollte abgegrenzt werden von allgemeiner Studierendenberatung, Berufsberatung oder Sozialberatung, für die sich an der Hochschule oftmals Bedarfe zeigen und (manchmal) entsprechende Anlaufstellen bestehen. Thomann und Pawelleck definieren hochschuldidaktische Beratung allgemein „als situationsbezogene und spezifische Hilfestellung bei der Analyse und Lösung von Problemen oder bei auftauchenden komplexen Fragestellungen – wobei Beratung immer auch dialogisches und gemeinsames Denken und Handeln beinhaltet“ (Thomann und Pawelleck 2013, S. 15).

Es gibt verschiedene Konzepte von Beratung, denen unterschiedliche Theoriesegmente zugrunde liegen, „welche u.a. aus organisationalen, familiären, therapeutischen oder Bildungskonzepten stammen“ (Ulrich 2016, S. 149).

Als Ziel hochschulischer Beratung wird übereinstimmend die **Hilfe zur Selbsthilfe** genannt (Macke et al. 2012, S. 148ff.; Ulrich 2016, S. 149). Die Themen der Beratung können sehr unterschiedlich sein:

- „fachliche Aspekte ...
- methodische Inhalte ...
- soziale Probleme ...
- personale Aspekte ...

Die fachliche und methodische Beratung stellt eine Kernaufgabe für uns Lehrende dar. Soziale und persönliche Beratung ist bei leichten, lehrrelevanten Problemen sinnvoll (z. B. Arbeitsverweigerung eines Studierenden in der Referatsgruppe), sollte bei schwereren Problemen aber an professionelle Stellen weitergeleitet werden“ (Ulrich 2016, S. 150).

Besondere Sensibilität ist im hochschulischen Beratungsgespräch vor allem deshalb angebracht, weil Studierende oftmals Schwächen offenbaren oder sich im Verlaufe des Beratungsgesprächs eine Reihe tiefer gehender Probleme zeigen können. Hier ist es nun äußerst wichtig festzuhalten, dass der Hochschullehrer der Schweigepflicht unterliegt und

vertrauliche Informationen nur mit dem ausdrücklichen Einverständnis des Studierenden weiter geben darf (Macke et al. 2012, S. 146).

Der Beratende sollte darüber hinaus entschieden haben, ob er über die notwendigen Kompetenzen für eine angemessene Beratung des Studierenden verfügt (Ulrich 2016, S. 150ff.). Dies lässt sich etwa durch folgende Reflexionsfragen erfassen:

- „Habe ich das nötige Fachwissen über Beratung, um beispielsweise in einem Beratungsgespräch sicher entscheiden zu können, wo ich mich auf dem Kontinuum zwischen Fach- und Prozessberatung in einem bestimmten Gespräch bewegen sollte?“
- Wie gut bin ich in der Lage, Gesprächsführungsinstrumente methodisch sinnvoll einzusetzen?
- Wie gut kann ich auf sozialer Ebene die Beziehung zu den Studierenden gestalten?
- Inwiefern beeinflussen meine persönlichen Werte und Haltungen die Beratungssituation?“ (Thomann und Pawelleck 2013, S. 36).

Bei Zweifeln sollte der Lehrende die Beratung ablehnen und an andere kompetente Stellen verweisen (Macke et al. 2012, S. 145).

Thomann und Pawelleck unterscheiden in ihrem Ratgeber „Studierende beraten“ (2013, S. 51ff.) verschiedene Beratungssituationen, die einen unterschiedlichen Grad an Verbindlichkeit haben und sehr verschieden lange dauern.

Wenig beachtet, aber dennoch wichtig ist die **Ad-hoc-Beratung**.

- » Jede Lehrperson kennt diese Situation: Die Zeit vor oder nach Lehrveranstaltungen wird von Studierenden gern genutzt, um 'eben mal noch eine Frage' persönlich an sie zu stellen. Studierenden fällt es in diesem informellen Kontext häufig leichter, ihre Anliegen zu formulieren, und es ist für sie die Gelegenheit, ohne größeren Aufwand mit den Lehrenden ins Gespräch zu kommen. Für Lehrende bedeutet diese Situation allerdings meist Stress, weil sie sich vor und nach Lehrveranstaltungen teilweise regelrecht belagert fühlen, sie Vorlesungen nicht pünktlich

beginnen oder den Vorlesungssaal nicht rechtzeitig räumen können (Thomann und Pawelleck 2013, S. 51).

Die Autoren empfehlen, solche Situationen nicht überhand nehmen zu lassen und gemeinsam mit den Studierenden für geregelte Formen der Beratung zu sorgen. Wissenschaftliche Untersuchungen haben ergeben, dass solche Beratungen „zwischen Tür und Angel“ allerdings nicht nur negativ einzuschätzen sind (Thomann und Pawelleck 2013, S. 52).

Mehr Möglichkeiten der Strukturierung von hochschulischer Beratung bietet die **Sprechstunde**. Dabei gibt es zwei Formen: „der Besuch ohne und mit Voranmeldung. Die zweite Variante ermöglicht den Lehrenden eine bessere Planung, da sich nur so viele Studierende anmelden können, wie tatsächlich Zeit zur Verfügung steht. Außerdem haben sie durch die Anmeldung die Namen der Studierenden vor sich, so dass sie auch Studierende, die sie nicht namentlich kennen, persönlich ansprechen können. Auch ermöglicht es den Lehrenden, die Studierenden mit in die Verantwortung für die Vorbereitung einzubeziehen“ (Thomann und Pawelleck 2013, S. 54). Ob nun die Vorbereitung durch einen Fragebogen (Thomann und Pawelleck 2013, S. 58) und die genaue Strukturierung des Ablaufs der Beratung in der Sprechstunde (Thomann und Pawelleck 2013, S. 59ff.) immer sinnvoll ist, sollte vom Lehrenden geprüft und mit ratsuchenden Studierenden nach der Durchführung gemeinsam evaluiert werden.

Leitfäden für Beratungsprozesse (Thomann und Pawelleck 2013, S. 75ff.) oder gar der Abschluss eines entsprechenden Kontraktes (Thomann und Pawelleck 2013, S. 42ff.) erscheinen sinnvoll bei längeren Beratungs- und Begleitungsprozessen. Dies ergibt sich vor allem beim **Anfertigen von Abschlussarbeiten** im Studium (Keller und Jörissen 2015). Bei der Begleitung von Studierenden durch Hochschullehrer beim Schreiben umfangreicher wissenschaftlicher Arbeiten lassen sich unterschiedliche Phasen unterscheiden:

1. Initiierung, Themensuche und Vorbereitung
2. Erstgespräch: „Das Erstgespräch bildet die Basis für die anschließende Zusammenarbeit zwischen Betreuerin und Student. Themen für das Erstgespräch sind die Motivation bzw.

das Interesse des Studenten am Thema, die gegenseitigen Erwartungen, eine Präzisierung der Fragestellung bzw. des Themas und die bestehenden institutionellen Vorgaben für die Arbeit. Ferner ist zu vereinbaren, in welchen Stadien der Arbeit und in welchem Umfang die Betreuerin Feedbackgespräche anbietet und Entwürfe liest. Die Dozentin selbst sollte ihre Anforderungen an die Arbeit formulieren und die Bewertungskriterien bzw. die Bewertungsmodalitäten klären und transparent machen“ (Keller und Jörissen 2015, S. 65).

3. Startphase mit Exposé und/oder Abschluss eines Kontraktes
4. Durchführungsphase mit Feedbackgesprächen, Standortbestimmungen und gemeinsamen Besprechungen
5. Schlussphase mit Bewertung und Feedback (► Abschn. 2.3).

Neben den Abläufen, die durch Kontrakte eine größere Verbindlichkeit bekommen können, ist insbesondere darauf hinzuweisen, dass es beim Schreiben größerer Arbeiten zu Stockungen und Blockaden, zumindest aber zu Rückschritten und Pausen kommen kann. Hier kann eine gezielte Schreibberatung sinnvoll sein und Dozenten sollten die Studierenden frühzeitig auf entsprechende Angebote etwa in Schreibwerkstätten an Hochschulen hinweisen (Thomann und Pawelleck 2013, S. 79ff.).

Damit ist eine **Grenze** der Beratungsmöglichkeiten durch Hochschullehrer angezeigt. Nicht alle Probleme und Schwierigkeiten von Studierenden sind den Lehrenden bekannt, nicht auf alle bekannten Probleme kann der Lehrende eingehen oder gar helfen, sie zu lösen. Über begrenzte Zeit-Ressourcen muss hier auch gesprochen werden. Und ob die Möglichkeit der Beratung in Gruppen (Vorschläge von Macke et al. 2012, S. 159ff.) nicht die Probleme nur verlagert und nicht löst, bleibt ungeklärt. Hier sollten die Angebote an Coaching und Supervision in Hochschulen ausgebaut werden.

Ein besonderes Problem ergibt sich aus dem Zusammenhang von Beraten und Beurteilen, ein Aspekt auf den im kommenden Unterkapitel eingegangen wird. Hier abschließend nur der Hinweis auf einige Irritationen, die sich aus dem Zusammenhang von Beraten und Beurteilen ergeben (können):

- „Die Sorge, dass die Beratungsbeziehung durch die Beurteilungsfunktion gefährdet wird.
- Die Befürchtung, dass die erwartete Beurteilung das Vertrauen der Studierenden in den Lehrenden verunmöglicht.
- Der Wunsch, in einen gleichberechtigten Dialog einzutreten, in der Beurteilungsfunktion jedoch unverhofft zum ‘mächtigen Experten’ zu werden.
- Die Kriterien der Beurteilung und ihre Folgen nach einem gelungenen Beratungsprozess nicht zu berücksichtigen oder zu akzeptieren.
- Es nicht zu wagen, aufgrund der ‘mitschwingenden’ Beurteilungsfunktion eine partiell symmetrische Beratungsbeziehung einzugehen.
- Sich nach einem Beratungsgespräch nicht mehr für objektiv und unvoreingenommen in der Beurteilung zu halten“ (Thomann und Pawelleck 2013, S. 111).

2.3 Prüfen

Basis für ein gelingendes Prüfungsgeschehen ist eine Kultur der Verständigung, die schon in der Lehre gelegt wird. „Als Lehrender hat man die Möglichkeit, bereits in der Lehre eine Kultur des gemeinsamen Handelns, des Verstehens und der Verständigung aufzubauen. Diese Kultur ist das Fundament für die Prüfung, denn die Kandidaten werden sich in der Prüfung an dem Menschen- und Weltbild, an den Werten und sozialen Normen orientieren, die in der Lehre handlungsleitend waren. Auch die Art, wie in der Lehre miteinander geredet und gehandelt wird, prägt das Miteinander-Reden und Miteinander-Handeln in der Prüfung. An diesem Fundament hält sich der Prüfungskandidat fest. Es gibt ihm auch in der Prüfungssituation Halt. Wird an diesem Fundament in der Prüfung gerüttelt, kann der Kandidat stark verunsichert werden. Es ist daher wichtig, dass der Prüfende sich darüber im Klaren ist, dass der Handlungsrahmen, der in der Lehre gespannt wird, die Handlungssituation der Prüfung stark beeinflusst“ (Macke et al. 2012, S. 129).

Nun darf man sich allerdings nicht der Illusion hingeben, als sei das Prüf-Geschehen allein eine Angelegenheit zwischen Prüfer und Kandidat. Seitens der Gesellschaft und ihres (Sub-)Systems

Hochschule werden Prüfungen unterschiedliche Funktionen zugeschrieben:

- Sozialisierungsfunktion: Ausübung von Herrschaft, Verteilung von Status und Verweigerung desselben,
- Rekrutierungsfunktion: Auslese, Platzierung in der Gruppe, Nachweis von Kompetenzen,
- Didaktische Funktionen: Rückmeldung, Diagnose, Steigerung der Motivation,
- Prognostische Funktion (Ulrich 2016, S. 160; Winteler 2011, S. 104).

Diese Aspekte wirken sich unweigerlich auf das Interaktionsgeschehen zwischen Lehrenden und Studierenden aus und bedürfen der Aufklärung.

Pfäffli unterscheidet allgemein die *summative* von der *formativen* Beurteilung:

- » Die **summative** Beurteilung
- erhebt gezielt einen Leistungsstand der Studierenden,
 - will abschließend beurteilen, ob die Wissens- und Kompetenzziele genügend erreicht worden sind,
 - basiert auf einem überprüfbaren Ziel und einer entsprechenden Aufgabe,
 - orientiert sich aufgabenbezogen an einer Norm oder an Kriterien,
 - hat oft selektive Funktion.
- Die **formative** Beurteilung
- will mittels einer Standortbestimmung im Hinblick auf die Ziele feststellen, ob fördernde Lernanlässe notwendig sind – und allenfalls welche,
 - zielt primär auf die Analyse, Kontrolle, Steuerung und Begleitung des Lernprozesses,
 - orientiert sich an Normen und an Kriterien,
 - ist besonders angezeigt, wenn Kriterien nicht eindeutig beurteilt werden können ...,
 - basiert auf sichtbaren Lernleistungen der Studierenden ...,
 - hat oft prognostische Funktion (Pfäffli 2015, S. 269).

Und was soll überhaupt geprüft werden? Geht es um Wissen oder Haltungen? Hinter dem modernen und unscharfen Kompetenzbegriff (Sahmel [Hrsg.] 2009, S. 7ff.) verbergen sich sehr unterschiedliche Aspekte. Für die Gestaltung einer jeden Prüfung ergibt sich

mit Blick auf das vorangegangene Lehrgeschehen eine Auswahlproblematik: „Was innerhalb eines Semesters gelehrt und gelernt wurde, kann unmöglich sämtlich am Semesterende geprüft werden. Wenn mit der Prüfung eine valide Aussage über die vorhandenen Kompetenzen der Prüflinge getroffen werden soll, muss eine Auswahl der Inhalte bewusst erfolgen, und sie sollte bestimmten Kriterien gerecht werden:

- Repräsentativität ...
- Relevanz ...
- Kompetenzorientierung/Problemorientierung/ Handlungsorientierung: Inhalte sind so zu wählen, dass sie – im Sinne des Kompetenzbegriffes – in problemhaltige Situationen eingebettet werden können. Das heißt, es sind solche Inhalte zu wählen, die sich zu 'didaktischen Problemen' aufbauen lassen. ...
- Ökonomie: Nachdem diese drei Kriterien die Messlatte eher hochlegen, können prüfungsökonomische Überlegungen dazu führen, eine Prüfung weniger aufwändig zu gestalten, als es didaktisch angemessen wäre“ (Walzik 2012, S. 42).

Insgesamt gilt: „Prüfungen markieren den Übergang in ein neues Semester oder ins Berufsleben. Anhand von Prüfungsergebnissen wird ausgewählt und den Erfolgreichen am Ende ein neuer Status verliehen. ... Verträgt sich dieser 'Sortierungsauftrag' ... überhaupt mit dem Bildungsauftrag der Hochschullehre?“ (Böss-Ostendorf und Senft 2014, S. 273).

Gerade angesichts der Zunahme von Prüfungen im Rahmen der Modularisierung von Studiengängen durch den Bologna-Prozess muss diese Frage ernsthaft diskutiert werden. Zugleich erscheint es notwendig, eine Reihe von **Prinzipien** für die Gestaltung von Prüfungen aufzustellen und auf ihre Beachtung zu drängen:

- Transparenz: Die am Prüfungsgeschehen Beteiligten wissen stets, worum es geht und wie das Geschehen gestaltet ist.
- Verlässlichkeit: Der Prüfende muss sich darauf verlassen können, dass seine festgesetzten Maßstäbe und Prüfungsformen nicht von Dritten (Prüfungsausschuss, an der Prüfung beteiligte Kollegen) verändert werden; der Studierende muss sich darauf verlassen können, dass Absprachen eingehalten werden.

- **Gerechtigkeit:** Diese ist zwar in Prüfungen nicht durchgängig herstellbar, aber die Formen der Prüfung und die Maßstäbe der Beurteilung sollten gut begründet und praktikabel sein.
- **Angstfreiheit:** Auch hier gilt es zumindest, hohe Anstrengungen zu unternehmen, um möglichst wenig Druck in der Prüfungssituation aufkommen zu lassen.

Die Umsetzung dieser Prinzipien im Prüfungsprozess wird stets zu überprüfen sein, also bei der Vorbereitung, der Durchführung, der Bewertung der Prüfung und beim Feedback (Winteler 2011, S. 105f.; Macke et al. 2012, S. 133ff.). Diese ist allerdings auch abhängig von den verschiedenen **Arten** von Prüfungen, d. h. davon, inwieweit innerhalb des Prüfungsgeschehens Kommunikations- und Gestaltungsmöglichkeiten bestehen. Je starrer eine Prüfungsform, umso weniger kann sie – vom Prüfenden wie vom Studierenden – mitgestaltet werden.

Die **Multiple-choice-Aufgaben** mit einem geschlossenen Antwortformat bieten den geringsten Gestaltungsspielraum, hat aber zugleich den Ruf, „objektiv“ zu sein (daher ihre große Beliebtheit etwa in den Naturwissenschaften). Ob Multiple-choice-Aufgaben ein niedrigeres inhaltliches Anspruchsniveau haben als offene Aufgaben, ist empirisch nicht nachgewiesen. „Wenn man sich anschaut, wie Dozierende die Aufgabentypen in der Praxis einsetzen, so zeigt sich tatsächlich eine leichte Tendenz dahingehend, dass Dozierende Multiple-choice-Aufgaben eher zum Abfragen von Wissen und offene Aufgaben eher zum Testen anspruchsvollerer Kompetenzen wie Transfer, Anwendung, Analyse oder Verständnis von Prinzipien verwenden. Sachlogisch ist dieses Vorgehen aber nicht bedingt“ (Schneider und Mustafic 2015, S. 124; Brauer 2014, S. 94f.).

Klausuren mit offenen Fragen eröffnen nun allerdings den Raum für sehr unterschiedliche Antwort-Formen (von den Stichworten bis zur ausgeschmückten Erzählung), was die Bewertung sehr schwierig macht. Hier gilt es im Vorfeld Transparenz herzustellen über Erwartungen und Bewertungen, konkret müssen die Arbeitsaufträge exakt und verständlich formuliert sein und die Kriterien der Beurteilung vorher bekannt sein (Walzik 2012, S. 51ff.; Brauer 2015, S. 90f.).

Mündliche Prüfungen bieten dem Prüfling nicht nur die Möglichkeit, erlerntes Wissen

zu reproduzieren, sondern im Prüfungsgespräch können Verständnis für Zusammenhänge ebenso befragt werden wie die Beurteilung des Wissens. Neben dieser kognitiven Dimension (Fachkompetenz) bieten mündliche Prüfungen auch Raum für die Einschätzung von sozialen Kompetenzen (Pfäffli 2015, S. 284ff.). Mündliche Prüfungen „bieten die Möglichkeit, auszuloten, was ein Prüfling wirklich kann, und individuell auf die jeweiligen Kompetenzen einzugehen. Zudem können Ausdrucksfähigkeiten in der direkten Kommunikation geprüft werden. Die höhere Flexibilität wird natürlich zum Preis einer geringeren Vergleichbarkeit einzelner mündlicher Prüfungen untereinander erkaufte. Entsprechend ist es wichtig, mündliche Prüfungen genau vorzubereiten und zu dokumentieren, um auf diesem Wege Vergleichbarkeit, Transparenz und Fairness zwischen den einzelnen Prüfungsleistungen herzustellen“ (Walzik 2012, S. 55).

Die gleichen Richtlinien gilt es bei **Gruppenprüfungen** einzuhalten, die entweder als mündliche Prüfung anzusehen sind, „in der gleichzeitig mehrere Prüflinge geprüft werden“, oder als eine Prüfungsform, „in der eine Gruppe gemeinsam eine Aufgabe oder ein Problem bewältigen muss“ (Walzik 2012, S. 65).

Andere Prüfungsformen können **Referate** oder Seminararbeiten (**Hausarbeiten**) sein (Brauer 2014, S. 96ff.); auch hier gilt es, genaue Regelungen für die Durchführung und die Bewertung offenzulegen. Die moderne Form des Portfolios hat sich noch nicht auf breiter Front an den Hochschulen als alternative Prüfungsform durchgesetzt (► Kap. 16, Löwenstein).

Die **Bewertung und Benotung** von Prüfungen stellt ein besonderes Problemfeld dar, das auch im allgemeinbildenden Schulwesen nicht unkritisch gesehen wird. Die Messung und Bewertung von Leistungen gehört traditionellerweise zu den wichtigsten Aufgaben der Schule. Es wurden in den vergangenen Jahrzehnten etliche Veränderungen in Bezug auf Inhalte und auf Formen des Lehrens und Lernens vorgenommen (Jung 2013). Grundlegende Reformen des Bewertungssystems stehen allerdings weitgehend noch aus. Dabei wären diese pädagogisch gesehen überfällig!

Die **Kritik** an der Leistungsmessung ist sehr breit. „Die an den Schulen heute noch übliche Leistungsbeurteilung ist schon kurz nachdem sie allgemein durchgesetzt war – vor etwa 100 Jahren – heftiger

Kritik unterzogen worden. Diese Kritik hat mit unterschiedlichen Akzentuierungen bis heute die schulische Leistungsbeurteilung begleitet. Insbesondere die Form der Ziffernzensur und die Auslese von Schülern anhand von Noten waren dabei immer wieder Stein des Anstoßes. Seit den Anfängen der reformpädagogischen Bewegung ist der Benotungspraxis immer wieder vorgehalten worden, dass sie durch äußere Belohnungen und Bestrafungen einen pädagogisch unangemessenen Anreiz bietet, der von der Sache ablenkt und schwächere Schüler entmutigt, statt ihnen Lernhilfe zu sein. Die Gefahr eines Missbrauchs der Leistungsbeurteilung als ein Instrument der Disziplinierung wird als groß eingeschätzt“ (Winter 2010, S. 3).

Eine andere Dimension der Kritik bezieht sich auf die Messproblematik: Lassen sich die angestrebten Kompetenzen tatsächlich messen? – Wenn ja: Wie?

Die hier aufscheinende Problematik ist jedem Lehrenden sattem bekannt. Etwas soll in Ziffern gefasst werden, was schon schwer in Worte zu fassen ist. Darüber hinaus wurde in vielen Untersuchungen die Fragwürdigkeit der Zensurengebung thematisiert (Ingenkamp 1995). Man kann diese Problematik aber noch zuspitzen. Dann taucht der Anspruch von „Objektivität“ der Bewertung auf. Gabriele Kaiser zitiert hierzu Galileo Galilei: „Miss, was messbar ist, was nicht messbar ist, versuche messbar zu machen.“ Die Übertragung dieses naturwissenschaftlichen Verständnisses auf die Humanwissenschaften hat die Entwicklung der Messproblematik geprägt (Kaiser 1999, S. 101).

Im Kontext von Prüfungen impliziert dies den Anspruch, Individuen mit möglichst großer Trennschärfe voneinander zu unterscheiden. Die klassische (psychologische) Testtheorie liefert mit ihren „Gütekriterien“ eine Orientierung: Es geht um

- „Objektivität“: also die Unabhängigkeit der Ergebnisse eines Tests von der Person des Untersuchers (hier: dem Lehrenden),
- „Reliabilität“, was bedeutet, dass das Messinstrument (ein Test z. B.) möglichst genau und exakt misst, und
- „Validität“, also die Frage, ob das Messinstrument auch tatsächlich das misst, was es vorgibt zu messen.

Die sozialwissenschaftliche Methodendiskussion hat allerdings schon lange herausgestellt, dass diese

Gütekriterien für sich genommen und allein normativ gesetzt in ein unauflösbares Dilemma führen. Die pädagogische Diskussion der letzten Jahre sollte dazu führen, diese Kriterien zu erweitern und ein flexibleres Verständnis von Leistungsüberprüfung zu entwickeln (vgl. hier die grundlegenden Überlegungen von Winter 2010).

Die Diskussion innerhalb der Hochschuldidaktik zu Bewertung und Beurteilung bleibt hinter der allgemein-pädagogischen Diskussion deutlich zurück. Auch hier wird eingeräumt: Die „Unsicherheit beim Bewerten von Prüfungsleistungen und die mangelnde Objektivität werden wahrscheinlich nie völlig ausgeräumt werden können. Allerdings kann der Prüfende sich dieser Problematik bewusst werden und so zu einer ‘kontrollierten Subjektivität’ finden. Dafür muss der Prüfende bereits vor der Prüfung entscheiden, nach welchem Bezugssystem er die Leistung des Kandidaten bewerten will, und er sollte ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Größen das Bewerten von Leistungen beeinflussen können“ (Macke et al. 2012, S. 130). Diese Bezugssysteme können sozial, individuell oder sachlich sein (Macke et al. 2012, S. 131). Es bleibt den Prüfenden aber stets ein Ermessensspielraum bei der Bewertung und Benotung (Schneider und Mustafic 2015, S. 131f.).

Fehler können auftreten, sollten aber vermieden oder minimiert werden. Ulrich unterscheidet

- „Referenzfehler ...: Wir bewerten falsch aufgrund von Bezugsgruppen.
- Korrelationsfehler ...: Wir bewerten falsch aufgrund falscher Verknüpfungen.
- Interaktionsfehler ...: Wir bewerten falsch aufgrund falscher Zielsetzungen“ (Ulrich 2016, S. 166).

Konkret können sich Fehler bei Prüfungen insbesondere ergeben aus

- Erwartungseffekten: Vorinformationen über den Prüfungskandidaten, die den Prüfer beeinflussen und ein schon vorweg bestehende Einschätzung in der Prüfung bestätigen;
- Mildefehlern, also der Tendenz generell positiv und großzügig zu urteilen;
- Strengfehlern, der Tendenz, generell eher negative Urteile abzugeben;
- Tendenz zur Mitte/Vermeidung von Extremnoten;

- Sympathie/Antipathie, die sowohl den Verlauf als auch die Beurteilung beeinflussen können.

„Der Prüfende sollte sich dieser möglichen Fehler bewusst sein, um sie auf diese Weise so gut wie möglich ausschalten zu können, wenn er die Bewertung mithilfe seines Bewertungsrasters vornimmt“ (Macke et al. 2012, S. 141; Winteler 2011, S. 106ff.).

Sowohl Prüfer als auch Prüflinge sollten sich der relativ geringen Aussagekraft von Studiennoten bewusst sein (Schneider und Mustafic 2015, S. 121ff.). Dies wird allerdings dem Prüfer ungleich leichter fallen als dem Prüfling, insbesondere wenn dieser eine schlechte Note erhält, die nicht mit seiner Selbsteinschätzung übereinstimmt oder gar seine Zukunftsaussichten (Zugang zu weiteren Modulen/Studiengängen/Verringerung der Berufschancen) negativ beeinflusst. Ebenso wichtig ist die Berücksichtigung der Prüfungsangst, einem Phänomen, das möglicherweise für den Lehrenden nur eine untergeordnete Rolle spielt, beim Prüfling aber möglicherweise zu Blockaden und massiven Problemen führen kann (Walzik 2012, S. 68ff.; Esse et al. 2016).

Nach der Prüfung sollte ein **Feedback** stattfinden. Dieses bezieht sich einerseits auf die mündliche Prüfung, nach deren Abschluss (in der Regel) eine Note verkündet wird, aber sicherlich ist auch – für beide Beteiligten – ein Gespräch sinnvoll über den Verlauf und das Ergebnis der Prüfung. Andererseits sollten Studierende auch zu schriftlichen Arbeiten „eine Rückmeldung erhalten, die über das bloße Mitteilen der Note hinausreicht. Eine solche Rückmeldung dient als Begründung der Note ... bzw. hilft Studierenden, ihre eigenen Fähigkeiten angemessen einzuschätzen, sie gibt ihnen formativ Anhaltspunkte für weitere Arbeiten und stellt schließlich eine angemessene Reaktion auf den Aufwand der Studierenden dar. Diese Form der Rückmeldung kann schriftlich in Form eines kurzen Gutachtens oder einer zusammenfassenden Rückmeldung ... oder mündlich in einem Gespräch erfolgen“ (Keller und Jörissen 2015, S. 85).

Literatur

Aebli, H. (2001). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, 11. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2014). *Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach*, 2. Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Brauer, M. (2014). *An der Hochschule lehren. Praktische Ratschläge, Tricks und Lehrmethoden*. Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Böhme, G. (2002). *Der Typ Sokrates*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Döring, K. W. (1990). *Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden*, 3. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Esse, N., Schäffner, K., Sahmel, K.-H. (2016). Prüfungsangst – ein Thema für Pflegepädagoginnen?!, *Pflegezeitschrift*, 69.Jg., H.4, S. 220–223.
- Fischer, W. (2004). *Sokrates pädagogisch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gudjons, H. (2003). *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herold, C. & Herold, M. (2011). *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*, 9. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jung, J. (2013). *Schülerleistungen erkennen, messen, bewerten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, G. (1999). Zum Problem der Leistungsmessung. Eine Auseinandersetzung mit ihren mathematischen, philosophischen und pädagogischen Grundlagen. In: B. Grüning et al. *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*. Weinheim, München: Juventa, S. 101–116.
- Keller, E. B. & Jörissen, St. (2015). *Abschlussarbeiten im Studium anleiten, betreuen und bewerten*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Macke, Gerd et al. (2012). *Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten*, 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden*, 2 Bände, 3. Aufl. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.
- Nelson, L. (1975). *Vom Selbstvertrauen der Vernunft. Schriften zur kritischen Philosophie und ihrer Ethik*. Hamburg: Meiner.
- Pfäffli, B. K. (2015). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt/UTB.
- Rummler, M. (Hrsg.) (2014). *Vorlesungen innovativ gestalten. Neue Lernformen für große Lerngruppen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sahmel, K.-H. (Hrsg.) (2009). *Pflegerische Kompetenzen fördern. Pflegepädagogische Grundlagen und Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, M. & Mustafic, M. (Hrsg.) (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Thomann, G. & Pawelleck, A. (2013). *Studierende beraten*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.

- Wagenschein, M. (1999). *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wagenschein, M. (2002). „... zäh am Staunen“ *Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Walzik, S. (2012). *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Winteler, A. (2011). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*, 4. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Winter, F. (2010). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hochschuldidaktik der Pflege und

Gesundheitsfachberufe

Sahmel, K.-H. (Hrsg.)

2018, XVII, 240 S. 26 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-662-54874-5