

**Zeitschrift:** Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten =  
Association Suisse des Professeurs d'Université

**Herausgeber:** Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten

**Band:** 9 (1983)

**Heft:** 1

**Artikel:** Von der Hochschulreform zur Hochschuldidaktik an der Universität  
Zürich

**Autor:** Preisig, Ernst

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-894248>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 19.04.2025

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

Von der Hochschulreform zur Hochschuldidaktik  
an der Universität Zürich

---

von Ernst Preisig

1. Die Wurzeln der Zürcher Hochschuldidaktik

Seit 1971 existiert an der Universität Zürich eine Reformkommission, die aus je vier Repräsentanten der Studenten, Assistenten und Dozenten sowie einem Vertreter der Verwaltung zusammengesetzt ist. Die Hochschulreformkommission (HRK) wurde im Hinblick auf die Einführung des geplanten neuen Universitätsgesetzes gebildet. Das Kommissionssekretariat war anfänglich halbtags, später als Ganztagesstelle innerhalb des Rektorats organisiert. Nach dem Scheitern der grossen Universitätsreform auf oberster Ebene, wandte sich die Kommission verschiedenen Reformansätzen auf unteren Ebenen zu (Bedeutung und Funktion der Tutorate (vgl. Huber, 1978, Preisig, 1982a), Reform der Studieneingangsphase (vgl. Röthlin, 1977 usw.). Als eine wichtige Aufgabe unter anderen wurde die didaktische Aus- und Fortbildung der Hochschullehrer erkannt.

Nach ersten Versuchskursen 1973/74 hatte 1975 ein Antrag der HRK auf Errichtung eines hochschuldidaktischen Zentrums keinen Erfolg. Zuerst war beabsichtigt, in einer Probephase mit fachbereichsunabhängigen Kursen erste Erfahrungen zu sammeln, um diese dann den Fakultäten und Fachbereichen zwecks selbständiger Organisation weiterzuleiten. 1977 beschloss aber der Senatsausschuss, Trägerschaft und Organisation der hochschuldidaktischen Kurse definitiv bei der HRK zu belassen. Zusätzlich wurde die HRK mit der Bildung

einer "Hochschuldidaktischen Dienstleistungsstelle" beauftragt, die in das Sekretariat zu integrieren sei. Als wichtigste Aufgaben wurden die organisatorische Bereitstellung eines Angebots hochschuldidaktischer Weiterbildungsmöglichkeiten zu fachbereichsunabhängigen Fragestellungen sowie die Verbreitung hochschuldidaktischer Informationen an Lehrbeauftragte und Dozenten bezeichnet.

Mittels des Nachweises einer stets grösser werdenden Nachfrage nach hochschuldidaktischen Ausbildungsmöglichkeiten gelang es, diese 1979 durch einen Beschluss der zuständigen Universitätsbehörden zu institutionalisieren, indem die Finanzierung eines regelmässigen Angebots in der Grössenordnung von zwölf Lehraufträgen pro Studienjahr gesichert werden konnte (vgl. Huber, 1979).

Die kurze Darstellung der Aufbauphase lässt zweierlei sichtbar werden: 1. ist die Hochschuldidaktik an der Universität Zürich zentral, das heisst fachbereichsunabhängig organisiert. Auf die Vor- und Nachteile verschiedener Institutionalierungsformen wurde bereits verschiedentlich hingewiesen (vgl. Senatskommission der DFG, 1980, Preisig, 1981a), 2. wird die hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung fast vollständig durch den Beizug von externen Fachkräften und Ausbildungsspezialisten bewerkstelligt. Die hervorstechendsten Vorteile des "provider-system" sind die Flexibilität bei der Gestaltung des Kursprogramms, die rasche Berücksichtigung von Ausbildungsbedürfnissen der Lehrenden im Kursangebot sowie eine relativ grosse Vielfalt an gleichzeitig angebotenen hochschuldidaktischen Ausbildungselementen.

## 2. Hochschulreform oder Hochschuldidaktik?

In den letzten Jahren war an der Universität Zürich immer mehr von Hochschuldidaktik und immer weniger von Hochschulreform die Rede. Wie stehen nun die beiden Begriffe zueinander in Beziehung? Handelt es sich lediglich um ein semantisches Problem, wobei Hochschuldidaktik alles meint, was

früher unter Hochschulreform verstanden wurde? Oder haben wir es hier mit völlig unterschiedlichen Sachverhalten zu tun? Hat man also unter Aufgabe der Reformbemühungen das eben auch noch aktuelle Postulat der didaktischen Ausbildung der Lehrenden aufgegriffen?

Keine der beiden Deutungen trifft zu. Hochschuldidaktik kann als jener Teil der Hochschulreform betrachtet werden, deren Verwirklichung unter den jetzigen Bedingungen praktikabel erscheint. Didaktik an der Hochschule nimmt - wie jede andere Didaktik auch - das Dreieck "Lehrender - Lernender - Inhalt" in den Blickwinkel. Somit stellt sich die Frage: Was lässt sich auf diese drei didaktischen Komponenten bezogen an der Universität heute verbessern?

Der Lehrende hat sich darüber Rechenschaft zu geben, ob zum Beispiel Lehre in Form der Magistralvorlesung nicht durch effizientere, studentenbezogenere Unterrichtsformen ersetzt oder ergänzt werden kann. Ich denke an die audiovisuelle Selbstinstruktion, an projektbezogene Gruppenarbeiten und Tutorate. Es ist zu fragen, welche Vermittlungsformen am ehesten den Erwerb von verantwortlichen, wissenschaftsorientierten Einstellungen und Verhaltensweisen, wie Vorurteilslosigkeit und Toleranz, Offenlegung von Prämissen und Grenzen sowie die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion, fördern.

Als zweite "Ecke" beim didaktischen Dreieck ist der studentische Lernprozess auf seine konstitutiven Merkmale hin zu befragen, mit dem Ziel, durch den Hochschulunterricht so weit wie möglich den Eigenheiten des Erwachsenenlernens gerecht zu werden. Das Entscheidende im Vermittlungsprozess ist die aktive, geistige Tätigkeit des Studenten selbst, die Integration des Wissens in die vorhandenen kognitiven Strukturen.

Auch zum dritten Postulat der Auswahl und Gliederung der Inhalte gehört eine Reihe von Reformbemühungen. Konkret geht es um die Gestaltung der Studienpläne, die Studieneingangsphase, den Praxisbezug des Studiums, die Organisation von Prüfungen sowie eine sinnvolle Begrenzung der stets umfangreicheren Lehrinhalte. Dies sind alles fachdidaktische

Problembereiche, die von der jetzigen allgemeindidaktischen Ausrichtung der Zürcher Hochschuldidaktik eingestandenermassen wenig profitieren können. An anderen Orten liegen aber fachdidaktische Anliegen ebenfalls im Bereich der institutionalisierten Hochschuldidaktik.

Den einen mag nun Hochschulreform als Hochschuldidaktik bereits zu weit gehen. In der Tat kann eine vorangetriebene Reform des Lehrens und Lernens (zum Beispiel nach dem Keller-Plan, der eine vollständige Individualisierung der Wissenseignung beinhaltet) zu einer faktischen Veränderung des Zusammenlebens und -arbeitens im tertiären Unterrichtswesen führen.

Für die anderen ist die jetzige Hochschuldidaktik zu wenig innovativ, besitzt zu wenig Reformgeist und bleibt in der universitären Alltagsroutine stecken. Auch diese Sichtweise ist nicht ganz von der Hand zu weisen, denkt man beispielsweise an didaktische Ausbildungselemente, die viel mehr eine Stabilisierung der herkömmlichen Lehr- und Lernsituation anzielen als deren Veränderung.

Zur ersten Befürchtung ist festzuhalten, dass mögliche Reformen durch die Hochschuldidaktik von "unten" her durchgeführt und nicht administrativ verordnet werden. Reformen geschehen nur dort, wo sich Hochschulmitglieder finden lassen, ihr Lehrangebot anhand der obigen drei didaktischen Aspekte zu reflektieren und möglicherweise zu modifizieren. Die Anpassung des Lehrens und Lernens an lernpsychologische Erkenntnisse findet so auf der Basis der Einsicht in die Notwendigkeit allfälliger Reformschritte und bezogen auf fachspezifische Erfordernisse statt.

Zur zweiten Kritik, die die geringe Reformergiebigkeit der Hochschuldidaktik betrifft, ist festzuhalten, dass Reformen auf übergeordneter Ebene (Gesetzesebene) durch hochschuldidaktische Bemühungen nicht realisiert werden können. Dort, wo Hochschuldidaktik mit diesem Anspruch aufgetreten ist, hat sie sich grosse Konflikte eingehandelt, die teilweise mit

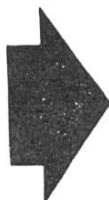
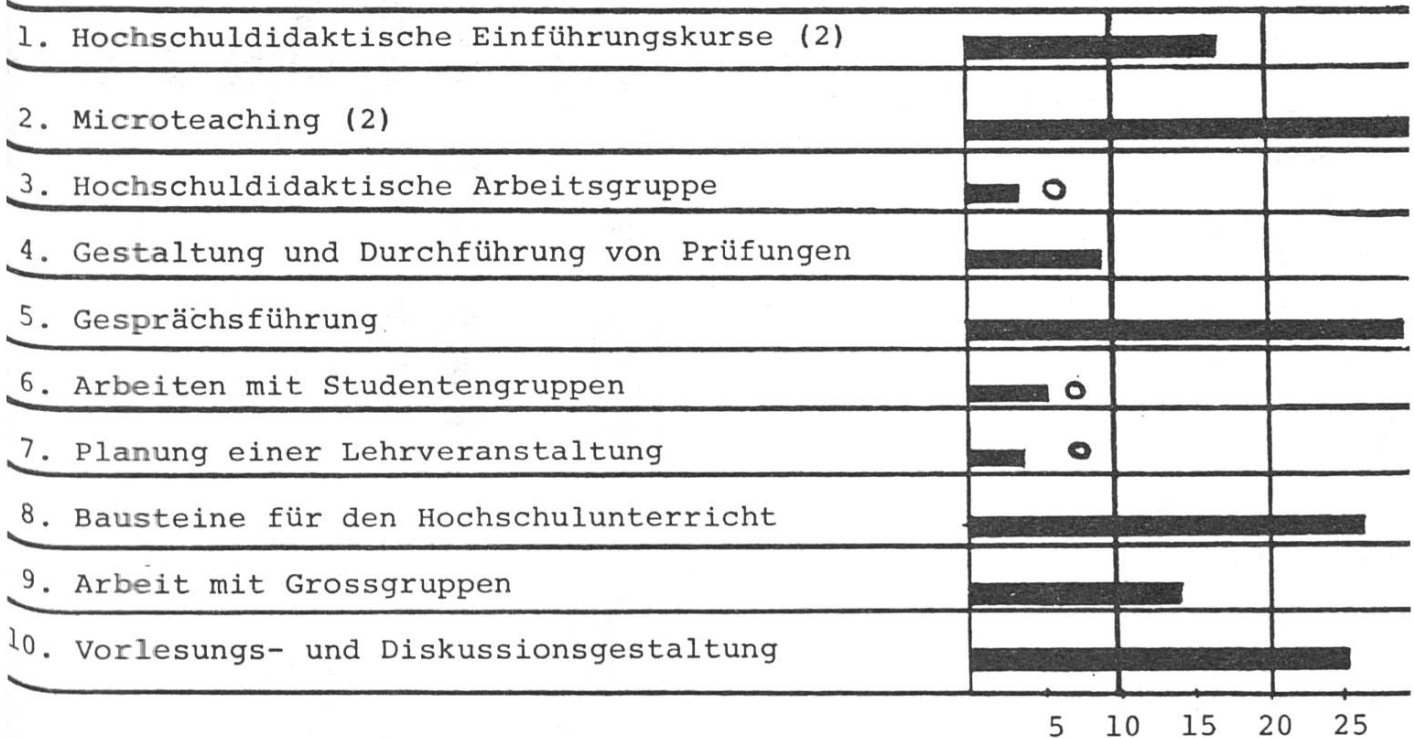
der Elimination hochschuldidaktischer Arbeiten endeten.

Andererseits lassen sich die Ergebnisse hochschuldidaktischer Bemühungen im universitären Lernsystem nur sehr schwer nachweisen. Auch ohne exakte Kontrolle ist aber zu erwarten, dass eine hochschuldidaktische Strukturierung der Lehrveranstaltungen sowohl auf der Ebene der Lernresultate als auch auf der Ebene der Motivation zu Erfolgen führt.

### 3. Hochschuldidaktische Fortbildung in Zahlen

## Anmeldestatistik 1981/82

FÜR DIE PLANUNG DER WEITEREN DIDAKTISCHEN ANGEBOTE IST VOR ALLEM DIE BISHERIGE ANMELDESTATISTIK EIN WICHTIGER ANHALTSPUNKT. ES WERDEN NACHFOLGEND JE DIE AUSGESCHRIEBENEN KURSE SOWIE DIE ANMELDUNGSZAHLEN DER LETZTEN ZWEI JAHREN MITEINANDER VERGLICHEN.



Total Anmeldungen

160

○ nicht realisiert

# Anmeldestatistik 1982/83



## A BISHERIGE KURSE

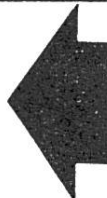
1. Hochschuldidaktischer Einführungskurs (Herbst 1982; geschätzt 10)	• ● ● ●
2. Microteaching	• ● ● ● ●
3. Hochschuldidaktische Arbeitsgruppe	• nicht ausgeschrieben
4. Gestaltung und Durchführung von Prüfungen	• ● ○
5. Gesprächsführung	• ● ● ● ●
6. Arbeiten mit Studentengruppen	• ● ○
7. Planung einer Lehrveranstaltung (neuer Kursleiter)	• ● ● ● ●
8. Bausteine für den Hochschulunterricht	• ● ● ●
9. Arbeit mit Grossgruppen	• ● ○
10. Vorlesungs- und Diskussionsgestaltung	• ● ● ● ● ● ● ●

## B NEUE KURSE

11. Praxis-Seminare	• ● ○
12. Begleitende Unterrichtsplanung	• ○
13. Lebendiges Lehren und Lernen	• ● ● ●
14. Gesprächsführung in der Gruppe	• ● ● ● ● ● ● ●
15. Evaluation des Hochschulunterrichts	• ○
16. Autoscopie	• ● ● Versuchskurs
17. Partnerunterricht	• ● ○
18. Trigger-Film	• ● ● ●
19. MSU in Medizin und Biologie	• ● ● ● ●
20. Produktion eines Unterrichtsfilms	• ● ● ● ●
21. Umgehen mit Konflikten in Lerngruppen	• ● ○
22. Gestaltung von Prüfungen	• ● ○
23. Medizinische Didaktik	• ● ● ○
24. Hochschuldidaktischer Grundkurs	• ● ● ●
25. Frauen als Lehrende an der Universität	• ● ● ○
26. Einsatz des Hellraumprojektors	• ● ● ○
27. Wissenschaftliche Arbeitstechniken	• ● ● ●

**Total Anmeldungen**

210



● drei Anmeldungen  
○ nicht realisiert



Während 1981/82 12 Kurse ausgeschrieben wurden, wobei sich für 9 Kurse genügend Interessenten meldeten, waren es 1982/83 deren 26; 14 davon werden vermutlich realisiert werden können.

Die Anmeldezahlen haben sich von 160 (1981/82) auf 210 (inklusive einige auswärtige Dozenten) erhöht.

In welcher Richtung sind nun die hochschuldidaktischen Fortbildungsbemühungen fortzusetzen? Halten wir zuerst fest, was die Statistiken zusätzlich ergeben:

- Die meisten Kursthemen stossen nach ein- bis zweimaliger Durchführung auf praktisch kein Teilnehmerecho mehr. Alle Themen sprechen also lediglich eine bestimmte Dozenten-Gruppe an.
- Nur einige wenige Kurse (Microteaching, Vorlesungs- und Diskussionsgestaltung) sind in der Lage - sei es wegen der Originalität der Kursgestaltung oder der Kursleiter - Jahr für Jahr genügend Interessenten auf sich zu vereinigen.
- Es kann gelingen, durch eine neue Kurskonzeption zu einem "alten" Thema wiederum neue Interessenten anzusprechen (zum Beispiel Lernzielorientierte Unterrichtsplanung).
- Einer Verdopplung der angebotenen Kurse steht ein geringerer Anstieg der Anmeldungen und gar eine noch geringere Erhöhung der durchgeführten Kurse gegenüber. (Allerdings sind wir mit der jetzigen Zahl an der Grenze unserer finanziellen Möglichkeiten angelangt.)

Damit steht fest: Das Aufrechterhalten der jetzigen didaktischen Fortbildungsmöglichkeiten an der Universität Zürich verlangt die kontinuierliche Suche nach neuen Kurskonzeptionen. Das Nachlassen der Bemühungen, auf die stetig verändernden pädagogisch-didaktischen Fortbildungsbedürfnisse der Lehrenden einzugehen oder innovativ im Bereich des universitären Lehrens und Lernens zu wirken, ist gleichbedeutend mit einem Abbau der Tätigkeiten.

Die HRK betrachtet ein Obligatorium aus verschiedenen Gründen nicht als ein taugliches Mittel, den universitären Unterricht den Erfordernissen der Zeit anzupassen. Deshalb bleibt nur die Möglichkeit, durch ein vielseitiges, interessantes und



motivierendes Didaktikangebot die Lehrenden zu einer regelmässigen Kursteilnahme zu ermutigen, ganz gleich, ob damit eine bestimmte Dozentengruppe nie zu erreichen ist. Was aber zählt, sind jene stets zahlreicher werdenden praktischen Versuche, den universitären Unterricht studentenbezogener und damit lerngerechter zu gestalten. Es stellt sich für mich nicht die Frage, wieviele Kurse einzelne Lehrende besuchen, ob also eine "Kaste" von Didaktikspezialisten geschaffen wird. Die Lehrerfortbildung aller Stufen geht davon aus, dass Lehrende selbst nie ausgelernt haben. Fortbildungsaktivitäten im pädagogisch-didaktischen Bereich sind daher nicht zu begrenzen. Selbst dann, wenn ein Dozent ein wie auch immer definiertes umfassendes Repertoire an didaktischen Fähigkeiten und Kenntnissen aufweist, sind von Zeit zu Zeit neue Impulse notwendig.

#### 4. Perspektiven

Es gilt fortan, das Erreichte zu sichern und wenn möglich auszubauen. Dabei ist zu fragen, welche Massnahmen zu einer Steigerung der Motivation zum Erwerb hochschuldidaktischer Qualifikationen führen könnten. Zum vornherein ausgeschlossen ist ein Einbezug verpflichtender didaktischer Qualifikationsnachweise in Beförderungs- und Berufungsverfahren, wie dies an einzelnen amerikanischen Universitäten der Fall ist (vgl. Winteler, 1978). Die Teilnahme an hochschuldidaktischen Kursen soll weiterhin auf Freiwilligkeit basieren. Hingegen wird seit kurzem für den Besuch einer Anzahl hochschuldidaktischer Veranstaltungen eine Bestätigung abgegeben. Die schriftliche Bestätigung einer bestimmten Anzahl Kurse zwingt den Organisator gleichzeitig, klare curriculare Vorstellungen zu entwickeln. Wie soll die Grundausbildung gestaltet sein? Welche ergänzenden und weiterführenden Ausbildungselemente sollen bereitgestellt werden? Wie stehen die Inhalte der verschiedenen Ausbildungsangebote miteinander in Beziehung? Durch den schrittweisen Ausbau des jetzigen hochschuldidaktischen Programms nach den aktuellen Bedürfnissen der Lehrenden, aber

auch bezogen auf geeignete hochschuldidaktische Ausbilder fehlt eine innere Kohärenz oder Systematik des Angebots. Die Diskussion um curriculare Aspekte in der didaktischen Hochschullehrererausbildung ist im deutschsprachigen Raum aber erst angelaufen (vgl. etwa Berendt, 1980). Seit kurzer Zeit liegt auch ein Diskussionsbeitrag für eine Restrukturierung des hochschuldidaktischen Angebots an der Universität Zürich vor (vgl. Preisig, 1981b).

Weitere Möglichkeiten, Dozenten vermehrt zum Aufbau didaktischer Kompetenzen zu motivieren, sind die Reduktion des Lehrdeputats und die Einrichtung eines computerunterstützten, auf Studentenurteilen beruhenden Evaluationssystems.

Während der erste Vorschlag im Hinblick auf das stets ungünstiger werdende Dozenten-Studenten-Zahlenverhältnis im Verlaufe der nächsten Jahre nicht verwirklicht werden kann, fragt es sich, inwiefern das Vorhandensein eines leicht handhabbaren Evaluationssystems bei Dozenten zu einem vermehrten Einbezug studentischer Rückmeldungen zum Zwecke der Modifikation der Veranstaltungen führt. Die Ergebnisse solcher Rückmeldungen - und hier ist die Verbindung zur Qualifikationsabsicht zu suchen - können Anlass sein, die eigene Lehrmethode und das Unterrichtsverhalten zu reflektieren und in einem zweiten Schritt durch die Absolvierung einer Zusatzausbildung zu verbessern.

Bedingt durch die zentrale Organisation der Hochschuldidaktik an der Universität Zürich, konnten bisher fachbereichsspezifische Bedürfnisse nicht aufgenommen werden. In einer weiteren Ausbauphase sollten an den einzelnen Fakultäten und Fachbereichen fachdidaktische Kontaktstellen geschaffen werden. Hier könnten fachspezifische Ausbildungsprobleme aufgegriffen und in Zusammenarbeit mit der zentralen Arbeitsstelle gelöst werden.

Ein weiteres in nächster Zeit anzupackendes Problem stellen Effizienzuntersuchungen auf längere Zeiträume dar. Bisher

wurde die Evaluation der hochschuldidaktischen Ausbildung lediglich durch eine Befragung unmittelbar nach Abschluss des Kurses und in erster Linie über die subjektive Zufriedenheit der Teilnehmer durchgeführt. Ob, und in welchem Sinne sich die Unterrichtspraxis tatsächlich verändert hat, bleibt ungewiss. Je nach methodischem Vorgehen stellt sich das Transferproblem in unterschiedlichem Ausmass (vgl. Widmer, 1980). Eine erste Studie dazu ist kürzlich erschienen (Preisig, 1982b). Ferner könnte die bisherige "Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik" zusätzlich als Beratungsstelle für hochschuldidaktische Probleme organisiert werden. Erfahrungen an anderen Universitäten (zum Beispiel Freie Universität Berlin) zeigen, dass bei entsprechender Qualifikation der Beratungsinstanz eine grosse Nachfrage nach individueller didaktischer Hilfestellung vorhanden ist.

Die bisherigen Vorschläge zielen praktisch ausschliesslich über die Modifikation des Dozentenverhaltens auf eine Verbesserung der universitären Lernprozesse ab. Da im besonderen neuere lernpsychologische Erkenntnisse die Bedeutsamkeit der aktiven Auseinandersetzung der Studenten mit den Unterrichtsinhalten stützen, ist zu überlegen, inwiefern vermehrt das direkte Engagement hinsichtlich der adäquaten Organisation studentischer Lernprozesse (vgl. Goldschmid und Goldschmid, 1976) innerhalb eines zukünftigen hochschuldidaktischen Programs zu berücksichtigen ist.

### Literatur

Goldschmid, D. und Goldschmid, M.L., Enabling students to learn and participate effectively in higher education. In: Journal of personalized Instruction, 1:2 (Sept.), 70-75, 1976

Huber, A., Tutorien an der Universität Zürich, unveröffentlichter Bericht, Zürich, 1978

Huber, A., Hochschuldidaktische Ausbildung an der Universität Zürich. In: Uni Zürich, 10. Jahrgang, Nr. 5, 12-13, 1979

Preisig, E., Die Lehre vom richtigen Lehren, Hochschuldidaktik - Eine neue Aufgabe der Universitäten. In: "NZZ" vom 19./20. Dezember 1981a, Nr. 295

Preisig, E., Aufbau und Evaluation eines hochschuldidaktischen Grundkurses, Teil 1: Projektbeschreibung, Hochschuldidaktische Berichte, Nr. 2, 1981

Preisig, E., Tutorate-Anspruch und Wirklichkeit, in: Zeitschrift für Bildungsforschung und Bildungspraxis, 3/82, 315-326, 1982a. In französischer Sprache: Tutorats - prétention et réalité, Documentation du Colloque "Pédagogie universitaire", März 1981 an der Universität Genf

Preisig, E., Evaluation des Hochschuldidaktischen Kurses "Microteaching", Hochschuldidaktische Berichte Nr. 3, 1982b. In: "Zeitschrift für Hochschuldidaktik"

Röthlin, B., Grundlagen und Empfehlungen zur Reform der Studieneingangsphase, unveröffentlichter Bericht, Zürich 1977

Senatskommission der DFG, Zur Lage der Hochschuldidaktik. Bericht und Materialien, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Hamburg, 1980

Widmer, K., Lerntransfer - ein in der Unterrichtspraxis vernachlässigtes Problem. In: Schweizer Schule, 18, 622-633, 1980

Winteler, A., Schätzverfahren: Ein Bericht über anglo-amerikanische Untersuchungen. In: Huber, L., Bürmann, Ilse, Francke, R., Schmidt, W. (Hrsg.): Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Hamburg, 1978