

1 Einführung: Internationale Trends in der Hochschuldidaktik

1.1 Aktuelle Entwicklungsziele und -maßnahmen in der Lehre an Hochschulen

Entwicklungen im Bildungswesen und Konsequenzen für die Hochschuldidaktik

Hochschulen sind weltweit mit einem Trend zur Globalisierung, Technisierung und Ökonomisierung konfrontiert, der zu verstärkten Qualitätsentwicklungs- und Standardisierungsbemühungen (z. B. Lehrevaluationen, Etablierung von E-Learning oder einheitliche Rahmen für Curricula) geführt hat. Lee (2012, S. 55 ff.) fasst die dabei zentralen politischen Konzepte der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) zu zwei allgemeinen Haupttrends zusammen, die zentrale Orientierungspunkte für Lehre an Hochschulen und damit auch für eine Hochschuldidaktik darstellen:

- *Lebenslanges Lernen* meint die Notwendigkeit der Etablierung von Formen informeller, individualisierter, bedarfsorientierter, spontaner und selbst generierter Lernkulturen, die über die formelle Bildung hinausgehen und auch als »vierter Sektor« bezeichnet werden.
- *Internationalisierung* bedeutet nicht nur eine interkulturelle Ausrichtung von Themen und Perspektiven einer Ausbildung, sondern auch Interesse und Neugier anderen kulturellen Erfahrungen gegenüber zu erzeugen. Außerdem geht es darum, nationale und internationale Lernende häufiger als bisher gemeinsam zu unterrichten, was bewirkt, dass zudem verstärkt interdisziplinär, interaktiv und Theorie-Praxis-integrierend gearbeitet wird.

1.1.1 Lebenslanges Lernen und Schlüsselkompetenzen in den Fokus der Hochschuldidaktik

Lebenslanges Lernen, d. h. ein Lernen, das sich über alle Lebensphasen erstreckt, gelingt dann, wenn die Lernenden selbstgesteuert diese Aufgabe übernehmen und zwar auch dann, wenn sie nicht unmittelbar in Aus- oder Weiterbildungskontexten eingebunden sind. Damit das gelingen kann, wird als notwendig angesehen, dass praktisch gut anwendbare Schlüsselkompetenzen vermittelt werden. Diese sind in

allen Fachrichtungen an Hochschulen zu berücksichtigen und umfassen (Murdoch-Eaton & Whittle, 2012):

- Fertigkeiten im Umgang mit Zahlen (z. B. Daten grafisch darstellen können),
- Fertigkeiten im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie (z. B. synchrone und asynchrone Kommunikationstools nutzen können),
- Fertigkeiten zur Verbesserung des Lernens und Handelns (z. B. Lernstrategien optimieren können),
- Problemlösefertigkeiten (z. B. kritisch denken, planen und evaluieren können) und
- Fertigkeiten zur Kooperation (z. B. mit anderen in Teams zusammenarbeiten können).

Auffällig bei solchen Auflistungen ist, dass es sich um sehr allgemeine Fertigkeiten handelt, die zwar in vielen Studienrichtungen gefördert werden, allerdings meist ohne explizit genannt zu werden. Vielfach werden diese Fertigkeiten implizit mitvermittelt, wenn es darum geht, Fachwissen oder Fachexpertise zu erwerben. Damit ist der Nachteil verbunden, dass sie als allgemeine bzw. fachübergreifende Kompetenzen weder genau geprüft noch gezielt gefördert werden. Noch offensichtlicher wird dieser problematische Umstand bei nicht primär kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen. Barnett (2004) sieht z. B. die Notwendigkeit, sich für eine unbekannte Zukunft vorzubereiten, und schlägt deshalb vor, den Erwerb von Weisheit in die Schlüsselkompetenzen für Studierende aufzunehmen. Sternberg et al. (2012) sehen in diesem Zusammenhang in ihrer WICS (Wisdom Intelligence Creativity Synthesized)-Theorie vier zentrale Elemente, wenn es um zukunftsrelevante Schlüsselkompetenzen geht:

- Kreativität, um neue Ideen schaffen zu können,
- analytische Fertigkeiten, um beurteilen zu können, ob Ideen gut sind,
- praktische Fähigkeiten, um Ideen umsetzen und andere davon überzeugen zu können und
- Weisheit, um sicherzustellen, dass Fähigkeiten und Wissen so eingesetzt werden, dass sie etwas gemeinsam Gutes erzeugen und kurz- und langfristig ein Gleichgewicht zwischen eigenen sowie anderen Interessen realisieren.

Solche Elemente von Schlüsselkompetenzen können weiter differenziert werden. Zum Beispiel hat Rieckmann (2012) in einer Delphi-Studie mit europäischen und lateinamerikanischen Experten und Expertinnen folgende Schlüsselkompetenzen identifiziert:

- Kompetenzen für systematisches Denken und den Umgang mit Komplexität,
- Kompetenzen für antizipatorisches Denken,
- Kompetenzen für kritisches Denken,
- Kompetenzen zum fairen und ökologischen Handeln,
- Kompetenzen zur Kooperation in (heterogenen) Gruppen,
- Kompetenzen zur Partizipation,
- Kompetenzen für Empathie und Perspektivenwechsel,

- Kompetenzen für interdisziplinäres Arbeiten,
- Kompetenzen für Kommunikation und Mediennutzung,
- Kompetenzen für die Planung und Realisierung von innovativen Projekten,
- Kompetenzen für Evaluation und
- Kompetenzen für Ambiguität und Frustrationstoleranz.

Bei diesen und ähnlichen Kompetenzlisten zeigt sich, dass Schlüsselkompetenzen theoretisch und auch empirisch belegt als zentral für die Bewältigung von aktuellen und zukünftigen Aufgaben der Studierenden angesehen werden. Allerdings fehlen Modelle oder Verfahren, wie diese wirkungsvoll in die Lehre an Hochschulen integriert werden können. Solche Fertigkeiten müssen in entsprechenden Studienplänen, extracurricularen Aus- und Weiterbildungsprogrammen fachintegrativ konzeptualisiert, verankert und dann auch Gegenstand von Prüfungen bzw. Prüfungsleistungen sein. Zudem müssen Lehrende darin ausgebildet sein, solche Fertigkeiten auch zu vermitteln. Diese Bereiche stellen damit wesentliche Entwicklungsfelder einer zukünftigen Hochschuldidaktik dar.

1.1.2 Internationalisierung als Ziel hochschuldidaktischer Entwicklungen

Internationalisierung bedeutet zunächst einmal Internationalisierung der Forschung und damit der Lehrinhalte in Lehrveranstaltungen. Allerdings messen auf Internationalisierung der Forschung bezogene Rankings vor allem den Einfluss von Publikationen und die Reputation von Forschern und Forscherinnen. Solche Rankings messen nicht die Qualität einer forschungsgeleiteten Lehre, den Einfluss von Forschung auf Lehrinhalte und -methoden oder studentisches forschendes Lernen. Nützliche Alternativen oder Ergänzungen zu Forschungs-Rankings liefern z. B. Studienführer (als kombinierte Übersichten über Forschungs- und Lehrprogramme), internationale Assessments studentischer Forschungskompetenzen oder multi-dimensionale, d. h. auch die Qualität von Lehre berücksichtigende Hochschul-Rankings (Hazelkorn, 2011).

In Sachen Internationalisierung stellt ein hochschuldidaktisch relevanter Faktor auch die studentische Mobilität dar. Findlay et al. (2012) interviewten Studierende und fanden, dass Entscheidungen über Aufenthalte an ausländischen Hochschulen abhängig sind von

- der sozial konstruierten bzw. auf Rankings basierenden Reputation, die eine Hochschule international genießt,
- den beruflichen und anderen Vorteilen, die mit einem Aufenthalt an der Hochschule verbunden sind oder
- der Möglichkeit, eine eigene Identität aufzubauen, die es erlaubt, sich von anderen Studierenden zu unterscheiden, um Karrierechancen zu verbessern.

Ziele des lebenslangen Lernens und der Internationalisierung erzeugen einen kontinuierlichen Professionalisierungsdruck, nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Hochschullehre.

1.1.3 Professionalisierungstrends in der Hochschullehre: Dienstleistungen für Lehrende

Tam (2013, S. 5 ff.) sieht sechs zentrale Professionalisierungstrends in der Aus- und Weiterbildung, die Rahmenbedingungen für eine Hochschuldidaktik definieren (hier in eigener Übersetzung und verändert dargestellt):

- eine steigende Bedeutung der Erziehung gegenüber fachorientierter Ausbildung, was z. B. bedeutet, dass kommunikative Fertigkeiten, Fähigkeiten zur Kooperation oder Kreativität verstärkt zu fördern sind;
- die Verwischung der Grenzlinie zwischen Hochschulerziehung und beruflicher Erziehung und zwar in der Form, dass auch an Hochschulen über das herkömmliche Studium hinaus stärker anwendungsorientierte (und selbstfinanzierte) Lehrgänge angeboten werden;
- den Fokus auf Lernergebnisse und deren standardisierter Messung, wobei nicht nur wichtig ist, was Studierende wissen, sondern auch was sie mit ihrem Wissen tun können und wie das möglichst genau und gültig beurteilt werden kann;
- verstärkte Verantwortlichkeit der Bildungsanbieter für die Qualität ihrer Angebote sowie deren Bewertung mit hochwertigen Evaluationsprozessen;
- das Entstehen eines spezifischen und anerkannten Qualifikationsrahmens für unterschiedliche Ausbildungsfelder mit dem Ziel, vielfältige primäre, sekundäre und tertiäre Kursangebote über Kompetenzen strukturieren zu können und
- die Notwendigkeit, Lernleistungen bzw. erworbene Qualifikationen übertragbar auf andere regionale und überregionale Systeme und Sektoren zu machen.

Solche Professionalisierungstrends sind eng mit dem aktuell an Hochschulen umzusetzenden Bologna-Prozess und der New-Governance-Orientierung verknüpft. Mittlerweile liegen auch erste empirische Untersuchungen dazu vor, ob solche Trends wirklich nachhaltige Effekte an der Hochschule und in der Hochschullehre hinterlassen.

Schomburg, Flöther und Wolf (2012) befragten Lehrende an deutschen Hochschulen und fanden eine grundsätzliche Zustimmung zum Bologna-Prozess und dessen Reformbemühungen, wobei Fortschritte in der Kompetenz- und Anwendungsorientierung und der Qualitätssicherung in der Lehre konstatiert werden. Allerdings werden der erleichterte Zugang zum Beruf nach der ersten Studienstufe (Bachelor) skeptisch gesehen, weil der Bachelor nur als Zwischentappe auf dem Weg zum Master eingeschätzt wird. Auch sehen viele das Ziel der Erhöhung der Durchlässigkeit und der Mobilität von Studierenden und Lehrenden als nicht erreicht an. Zudem werden nicht-intendierte Folgen des Bologna-Prozesses darin gesehen, dass der Verwaltungs-, Beratungs- und Betreuungsaufwand in der Lehre massiv gestiegen ist.

Der Bologna-Prozess findet zudem nicht isoliert statt, sondern in Kombination mit der New-Governance-Orientierung. Wilkesmann und Schmid (2012) befragten über 1.000 Professoren und Professorinnen an deutschen Hochschulen über die Auswirkungen der New-Governance-Orientierung basierend auf z. B. leistungs-

abhängigen Gehältern, evidenzbasierter Lehrbudgetzuweisung, Zielvereinbarungen als Managementgrundlage oder Preise für hervorragende Lehre. Als abhängige Variable wurde das Lehrverhalten gemessen und zwar an Indikatoren wie Lehrveranstaltungsvorbereitungen, Revisionen von Lehrinhalten, eingesetzten didaktischen Methoden und Evaluationsergebnissen. Die Ergebnisse zeigten, dass keine der Maßnahmen aus der New-Governance-Orientierung einen bedeutsamen Einfluss auf das Lehrverhalten ausübte. Die Autoren empfehlen deshalb verstärkt auf sozialisierte Routinen zu setzen, z. B. in der Form, dass im frühen Habilitationsstadium angehende Professoren und Professorinnen in hochschuldidaktische Kurse geschickt werden.

Auch Krücken, Blümel und Kloke (2013) untersuchten die Rolle des Managements von Hochschulen und fanden über die letzten Jahre eine Zunahme des administrativen Personals, allerdings gilt diese Zunahme auch für das akademische Personal, speziell, wenn man befristete Doktorats- und Post-Doktoratsstellen berücksichtigt. Zudem ist zu beachten, dass auch das akademische Personal vermehrt administrative Leistungen zu vollbringen hat, die aus dem Bologna-Prozess (z. B. bei der Neugestaltung von Studienplänen) oder der New-Governance-Orientierung (z. B. über intensivierete Evaluations- bzw. Qualitätssicherungsmaßnahmen) entstanden sind. Wichtig erscheint, dass die Akzeptanz und auch Wirksamkeit des administrativen Personals davon abhängig ist, ob es gelingt, für die Lehrenden Dienstleistungen zu installieren, die im Lehralltag als unterstützend erlebt werden.

Fasst man diese Erkenntnisse zusammen, um Anhaltspunkte für Trends in der Hochschuldidaktik zu gewinnen, dann scheint evident, dass eine zukünftige Hochschuldidaktik verstärkt an Dienstleistungen zu arbeiten hat, die für Lehrende nicht nur eine Belastung, sondern eine Unterstützung für Qualitätsentwicklungsprozesse darstellt. Zum Beispiel wäre denkbar, dass Qualitätsentwicklungsmaßnahmen im Bereich der Prüfung von Lernergebnissen mit der Dienstleistung der Gestaltung und statistischen Auswertung von Lehrveranstaltungsprüfungen gekoppelt werden. Zu solchen Dienstleistungen im weiteren Sinne könnte man z. B. auch hochschuldidaktische Kursprogramme für Lehrende an Hochschulen rechnen, in denen versucht wird, den Lehrenden didaktische Kompetenzen zu vermitteln. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass diese Angebote auf die individuellen Bedürfnisse der Lehrenden zugeschnitten sind. Allerdings sind solche Maßnahmen kostenintensiv, was besonders bedeutsam ist, weil Hochschulen auch verstärkt ökonomischen Entwicklungen ausgesetzt sind. Kern dieses Trends ist der Umstand, dass Hochschulen einen mehr oder minder großen Teil ihrer Kosten selbst aufzubringen haben. Im Bereich der Forschung geschieht das über Drittmittelwerbung, im Bereich der Lehre und damit der Hochschuldidaktik werden neuerdings ähnliche Wege gegangen.

1.1.4 Ökonomische Konsequenzen für die Lehre und Hochschuldidaktik

Kaum jemand wird bestreiten, dass die Quantität und Qualität von Forschung mit den investierten Mitteln in bedeutsamem Zusammenhang steht (Auranen &

Nieminen, 2010). Was für die Forschung gilt, ist auch für die Lehre wahrscheinlich. Siemens und Matheos (2010) sowie Gibb, Haskins und Robertson (2013, S. 13 ff.) analysierten, wie Hochschulen auf den Trend der Ökonomisierung, des Informationszeitalters und der damit verbundenen Globalisierung reagieren und stellten dabei vor allem folgende für die Lehre relevanten Entwicklungen fest (hier ausgewählt und in eigenen Worten dargestellt):

- *Breite Masse*: Zentrales Ziel ist es, eine höhere (universitäre) Ausbildung für möglichst viele Menschen zu realisieren, um deren Berufs- und Lebenschancen fördern zu können.
- *Berufliche Verwertbarkeit*: Höhere Ausbildungszahlen erhöhen auch den Wettbewerb um Arbeitsstellen für Studierende, weshalb die Hochschulen auch stärker als bisher die Verwertbarkeit bzw. Nützlichkeit ihrer vermittelten Lehrinhalte in Bezug zu berufsrelevanten Kompetenzen reflektieren müssen.
- *Unternehmerische Fertigkeiten*: Erwartet wird auch, dass Studierende verstärkt zu selbstständigen wirtschaftlichen Tätigkeiten finden müssen, weshalb diese Fertigkeiten in vielen Fächern oder fachübergreifend zu fördern sind.
- *Schaffung öffentlicher Werte*: Hochschulen sind nicht nur Orte, wo Wissen geschaffen und in verschiedenen Formen weitergegeben wird. Sie haben darüber hinaus auch Angebote und Engagement bei wichtigen regionalen, nationalen und internationalen Themen einzubringen.
- *Etablierung von Wissensmanagement*: Ziel ist nicht mehr nur die Schaffung von neuem Wissen unter üblichen formellen Szenarien (Forschung und Lehre). Es besteht auch die Aufgabe, das Wissen aus informellen verteilten und fragmentierten Kontexten (z. B. Internet, persönlichen Projekten oder Initiativen) zu inkludieren und weiterzugeben. Dabei ist auf Vollständigkeit des Wissensmanagements durch Schaffung, Validierung, Dissemination und Kontextimplementierung von Wissen zu achten.

Die Konsequenzen dieser angenommenen Trends für die Lehre an Hochschulen bestehen darin, dass Lehrangebote in ihrer Nützlichkeit erhöht und z. B. mehrfach verwertbar gestaltet werden. So könnte man ein Kursmodul in einem Fach (z. B. Pädagogische Psychologie im Fach Psychologie) auch als solches in einem anderen verwandten Fach (z. B. Pädagogik) oder in einem anderen Verwertungszusammenhang (z. B. im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen) anbieten. Auch ist notwendig, dass Hochschulen, wenn diese schon keine berufspraktische Ausbildung leisten wollen, dann zumindest allgemeine Fertigkeiten (z. B. in der Berufsfeldanalyse oder in Bewerbungsstrategien) vermitteln, die den Berufseinstieg für Studierende erleichtern. Dazu können auch ökonomische Grundkompetenzen (z. B. zur Gründung von Unternehmen oder zur Kostenrechnung) zählen. Schließlich scheint es notwendig, dass sich Hochschulen und dabei speziell Universitäten mehr um die nachhaltige Dissemination und praktische Implementation von Forschungsergebnissen kümmern. Für die Lehre und eine darauf bezogene Hochschuldidaktik bedeutet das die Intensivierung von projekt- oder problembasierten Lehrveranstaltungen. In solchen Kursen arbeiten Studierende, Forschende, Experten und Expertinnen aus der Berufswelt zusammen,

um im Kontext von »translational science« (Kurpinski et al., 2014) praktische Problemlösungen zu erarbeiten.

1.1.5 Finden von Balance und Selbststeuerung als zentrale hochschuldidaktische Zielbereiche

In Abbildung 1 sind die erwähnten zentralen allgemeinen Trends an Hochschulen und einer darauf bezogenen Hochschuldidaktik zusammengefasst. Klar ist, dass diese Entwicklungen sich auf unterschiedlichen Ebenen z. B. der Gestaltung von Studienplänen, der Evaluation von Lehrveranstaltungen oder der Bewertung von Prüfungsergebnissen niederschlagen. Zentral ist der Umstand, dass man sich im Rahmen der Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik bewusst sein muss, dass man multiplen gleichzeitig wirkenden Trends unterliegt und dass es eine wichtige Aufgabe ist, eine Balance in den Auswirkungen dieser Trends herzustellen. Wenn man davon ausgeht, dass in den letzten Jahren Lehrende an Hochschulen durch den Bologna-Prozess und der New-Governance-Orientierung unter einem bedeutsamen Anpassungsdruck waren, dann scheinen zukünftig vor allem Unterstützungsmaßnahmen für Lehrende notwendig. Solche Maßnahmen (z. B. das Angebot von Dienstleistungen) sollen dazu führen, dass Potenzial für eine stärker selbstgesteuerte Weiterentwicklung der Lehrqualität und damit verbunden der Hochschuldidaktik gewonnen wird. Allerdings kann man auch davon ausgehen, dass viele Trends im aktuellen Hochschulwesen von den betroffenen Lehrenden und Studierenden sehr kritisch gesehen werden. Viele Themen der Forschungsfreiheit oder der Lehrfreiheit der Hochschulen sind ins Hintertreffen geraten oder erfordern eine immer wieder neue Diskussion und Standortbestimmung, die an Werten (z. B. Wertneutralität oder Selbstbestimmung) reflektiert und relativiert werden (Schurz & Carrier, 2013 oder Wilholt, 2012).



Abb. 1: Multiple simultane Trends im Hochschulwesen und in der Hochschuldidaktik

1.2 Best Practices

Hier stellt sich die Frage nach besonders gelungenen praktischen Initiativen, um den oben behandelten Trends im Hochschulwesen und vor allem in der Hochschuldidaktik reflektiert und nachhaltig begegnen zu können.

1.2.1 Ganzheitliche Evaluierungsansätze in der Hochschuldidaktik

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Entwicklungen in der Lehre an Hochschulen und einer damit zusammenhängenden Hochschuldidaktik multiplen Einflüssen ausgesetzt sind (► Abb. 1). Damit diese Einflüsse möglichst umfassend und auch ausgewogen zum Tragen kommen, scheint es notwendig, bei den diversen hochschuldidaktischen Qualitätsentwicklungs- und Evaluierungsmaßnahmen eine weite, d. h. ganzheitliche und integrierende Perspektive zu wählen. Es gibt eine Reihe von Einrichtungen, die sich mit der Messung der Qualität an Hochschulen befassen, die dabei an aktuellen und zukünftigen Trends im Hochschulwesen ausgerichtet sind und eine trendorientierte Qualitätsentwicklungsperspektive aufweisen (vgl. eine zusammenfassende Darstellung in: Green, Marmolejo & Egron-Polak, 2012). Eine besondere Einrichtung stellt dabei das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) dar, das unterschiedliche Hochschulrankings liefert (vgl. <http://www.che.de/> [Datum des Zugriffs: 08.04.2014]). Im Rahmen der sog. CHE-Rankings werden deutschsprachige Hochschulen in den Bereichen Forschung aber auch Lehre bewertet und dabei unterschiedliche Orientierungen (z. B. für Studierende oder herausragende Fachbereiche mit Exzellenzziele) verfolgt. Befragt werden Studierende, Professoren und Professorinnen, Absolventen und Absolventinnen oder auch die Hochschulverwaltung. Zentral dabei ist, dass an multiplen Dimensionen orientiert gearbeitet wird, so z. B. zum Lehrangebot, zur Betreuung oder Ausstattung, zu speziellen Fragen in der Forschung, aber auch in Bezug zur Anwendungs- oder Studierendenorientierung. Ein ähnliches Ziel verfolgt auch die Online-Plattform »U-Multirank«, die den internationalen Vergleich von Hochschulen zum Ziel hat (vgl. <http://www.umultirank.org/> [Datum des Zugriffs: 26.05.2014]). Erfasst werden dabei die Themenbereiche »Lehren und Lernen« (z. B. relative Ausgaben für die Lehre), Forschung (z. B. Publikationen), Wissenstransfer (z. B. Einkommen von privaten Ressourcen), internationale Orientierung (z. B. Studierende mit Auslandsaufenthalten), regionales Engagement (z. B. Einkommen aus regionalen Ressourcen) und allgemeine (zielbezogene) Rahmenbedingungen (z. B. Anteil von Online-Kursprogrammen).

1.2.2 Fokus auf Wirkungsgrad von Lehre und Persönlichkeitsentwicklung

Bedenkt man die oben angesprochenen Einflüsse, dann kann man daraus den Schluss ziehen, dass eine reine fachwissenschaftliche bzw. -inhaltliche Orientierung

bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen an Hochschulen nicht mehr ausreichend ist, um Studierende so auszubilden, dass sie mit dynamischen gesellschaftlichen Entwicklungen erfolgreich umgehen können. Vielmehr ist es notwendig, Lehrveranstaltungen als »programmatische Interventionen« zu sehen (Funnell & Rogers, 2011 oder Mazurek Melnyk & Morrison-Beedy, 2012). In solchen Lehrveranstaltungen wird davon ausgegangen, dass es bestimmte Inputs (z. B. Merkmale der Studierenden), Prozesse (z. B. individuelle Lernphasen) und kurz- und langfristige Outputs (z. B. Kompetenzen) zu konzipieren, gestalten und messen gilt. Die aus den Messungen (z. B. Prüfungsergebnissen) gewonnenen Daten sind wiederum dafür zu verwenden, um die Lehrveranstaltung bzw. deren Elemente zu optimieren. Zentral dabei ist, dass der Wirkungsgrad der Lehrveranstaltung beachtet wird, d. h. das Verhältnis von Input zu Output, was in herkömmlichen Lehrvaluationen in der Regel nicht der Fall ist. Der Input in Lehrveranstaltungen setzt sich z. B. aus der Anzahl von Studierenden, dem Workload, eingesetzten Lehrmethoden oder Lernmaterialien zusammen. Bewertet man jetzt den Wirkungsgrad, dann hat das zur Folge, dass verstärkt in Lehrmethoden investiert wird, die einen möglichst optimalen Wirkungsgrad (z. B. gute Lernergebnisse bei geringem Vorbereitungsaufwand) haben. Zudem ist der Wirkungsgrad ein faireres und gerechteres Kriterium für die Beurteilung von Lehrveranstaltungen als der reine Output (vgl. dazu Ergebnisse der Equity-Forschung in Klendauer et al., 2006).

Der Wirkungsgrad einer Lehrveranstaltung wird auch dadurch verbessert, in dem man die Lernergebnisse erweitert. Offensichtlich ist, dass Studierende aktuell und in Zukunft mit fordernden gesellschaftlichen Bedingungen konfrontiert sind, die auch hochschuldidaktisch nicht unberücksichtigt bleiben können. Der erfolgreiche Umgang mit diesen Bedingungen wird nicht von selbst oder außerhalb der Hochschule gelernt. Vielmehr ist es in der Verantwortung der Hochschule, nicht nur neues Wissen zu erzeugen und weiterzugeben, sondern auch darauf zu achten, dass das nachhaltig und wirksam passiert, was in der Regel über Prozesse der Lehre und Anwendung des Gelernten realisiert wird. Shek und Sun (2012) integrierten viele aktuelle Trends in der Hochschulbildung in eine holistische (ganzheitliche) Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde eine Lehrveranstaltung mit dem Titel »Die führenden Persönlichkeiten von morgen« konzipiert. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung wurde Studierenden die Aufgabe gestellt, ihre intra- und interpersonalen Fähigkeiten zu entwickeln und zu reflektieren. Studierende mussten Theorien und Forschungsergebnisse zu intra- und interpersonalen Fähigkeiten von führenden Persönlichkeiten kennen, Selbstaufmerksamkeit und Selbstverstehen entwickeln, zwischenmenschliche Fähigkeiten erwerben und Fähigkeiten der Selbstreflexion bezogen auf ihr persönliches Leben entwickeln. Shek und Wong (2011) beschreiben außerdem Kurse an der Hong Kong Polytechnic University zur Förderung der mentalen und körperlichen Gesundheit von Studierenden und den darin behandelten Themen wie z. B. Bindungsverhalten, Widerstandsfähigkeit, kognitive und sozial-emotionale Kompetenz, Verhaltenskompetenz, moralische Kompetenz, Autonomie und Selbstwirksamkeit, Spiritualität, positive Identitätsentwicklung, Glauben an die Zukunft, prosoziales Engagement und Förderung prosozialer Werte.

1.2.3 Personalisierte Lehrangebote

Die stärkere Berücksichtigung von Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschullehre bedeutet auch, dass Studierende in ihrer Heterogenität bewusst wahrgenommen werden. Wird diese ernst genommen, dann hat das auf die persönlichen Bedürfnisse der Studierenden abgestimmte Lehrangebote zur Folge. Blaschke (2012) berichtet von Universitäten (z. B. der University of Western Sydney in New South Wales, Australien), die versuchen, Schritt für Schritt diverse aktuelle Trends gebündelt, koordiniert und nachhaltig umzusetzen. Dabei relevante Orientierungs- und Zielpunkte sind Ansätze der »Heutagogy«, die eine hohe Selbststeuerung der Studierenden erlauben und folgende Bestandteile aufweisen:

- *Individuelle Lernverträge*: Solche gemeinsam fixierten Lernpläne unterstützen Studierende dabei festzulegen, was wann, wie und auf der Basis welcher Prüfungen gelernt wird.
- *Flexible Curricula*: Diese erlauben es Studierenden, dass sie an eigenen Bedürfnissen orientiert Lehrstoffe und deren Reihenfolge der Behandlung festlegen.
- *Lerngerechte Fragen*: Das sind Fragen, die die Studierenden zu Themen in Lehrveranstaltungen haben und die dann auch in diesen Lehrveranstaltungen beantwortet werden.
- *Verhandelbare Lernbewertungen*: Das bedeutet, dass Studierende auch über die Inhalte bzw. die Gestaltung von Prüfungen mitreden können bzw. zumindest eine Auswahlmöglichkeit haben.
- *Lernjournale als individuelle Bezugsnormen*: Diese haben die Aufgabe, Studierende zur Reflexion des Gelernten anzuregen und eine Entwicklungsperspektive in den eigenen Kompetenzerwerb zu implementieren.
- *Eigene Handlungsforschungsprojekte*: Damit ist gemeint, dass Studierende lernen sollten, mit ihren Ansichten und Erfahrungen (auch in der Praxis) zu experimentieren und diese in die Ausbildung offensiv einzubringen.
- *Formative und summative Assessments*: Wichtig hierbei ist es, dass der Prozess der Kompetenzentwicklung mit konstruktivem und auch in der praktischen Anwendung verankertem Feedback begleitet wird.

Solche personalisierten Lehrangebote stellen Hochschulen vor schwierige organisatorische Aufgaben, wenn es z. B. darum geht, individuell zugeschnittene Studienangebote zu realisieren. Auf der anderen Seite gibt es seit jeher Studien (z. B. »Studium irregulare«, »freies Studium« oder »individuelles Studium«), die Studierende weitgehend selbstgesteuert zusammenstellen können. Dabei können Studierende sogar aus dem Angebot unterschiedlicher Universitäten wählen (vgl. dazu z. B. das Österreichische Universitätsgesetz, § 55). Es ist im Sinne der skizzierten Entwicklungen, dass man solche Studien zusammen mit Bestandteilen hoher Flexibilität in Zukunft an Hochschulen forciert. Zudem ist wahrscheinlich, dass ein vergrößerter Selbststeuerungsanteil der Studierenden auch Lehrende entlastet, was zusätzliche Ressourcen für andere Aktivitäten (z. B. Forschung) freimacht.