

ZIELE UND BEDINGUNGEN ALS PLANUNGS- UND GESTALTUNGSRAHMEN

VORBEMERKUNG

Nicht alle, aber viele didaktische Entscheidungen sind in der Hochschullehre frei: Lehrpersonen entscheiden selbst, wie sie in konkreten Lehr-Lernsituationen agieren, auf studentische Fragen und Bedürfnisse reagieren und die vielen kleinen Herausforderungen bewältigen, die Lehre mit sich bringt. Lehrpersonen bestimmen in der Regel selbst, welche Inhalte sie mit welchen Methoden lehren, wie sie Informationen aufbereiten und Aufgaben gestalten und in welcher Weise sie zu sozialer Interaktion anregen. Entscheidend sind bei all den genannten didaktischen Entscheidungen vor allem die angestrebten Ziele, aber auch die bestehenden Bedingungen auf Seite der Studierenden, der Institution und Organisation und des Fachs.

Der vorliegende Grundlagentext sensibilisiert für die Bedeutung, Ziele für die Lehre zu bestimmen, klärt hierzu einige wichtige Begriffe und macht Vorschläge, wie man bei der Zielbestimmung vorgehen kann. Eine Möglichkeit sind Lehrzieltaxonomien, deren Gebrauch aber keineswegs zwingend ist und im Einsatzfall auch der kritischen Reflexion bedarf. Ergänzt werden Überlegungen dazu, in welchem Verhältnis Ziele zu den Inhalten eines Lehrangebots stehen. Ziele – gebunden an Inhalte – sind zentral, reichen allein aber noch nicht aus, um den Rahmen für die weitere Planung und Gestaltung von Lehre abzustecken. Hinzu kommen individuelle, soziokulturelle und organisatorische Bedingungen, die hier ebenfalls kurz thematisiert werden.

AUTORIN: Gabi Reinmann

DATUM: November 2023

URL: <https://uhh.de/hul-z8p9r>

LIZENZ:  Creative-Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz

EMPFOHLENE ZITIERWEISE

Reinmann, Gabi (2023). Ziele und Bedingungen als Planungs- und Gestaltungsrahmen. *HUL-Selbstlernmaterial*. <https://uhh.de/hul-z8p9r>

LERNZIELE UND LEHRZIELE

Was sind mögliche Ziele des Lernens?

Lernen ist vielschichtig. Es kommt darauf an, *wo* man lernt (in der Hochschule, im Beruf, in der Freizeit etc.), *mit wem* man lernt (allein, mit anderen, mit Lehrenden etc.), *welche Gefühle* mit dem Lernen verbunden sind (Lust, Unlust, Ärger, Neugier etc.), *wie frei* man das Lernen gestalten kann (angeleitet, selbstbestimmt etc.) und vieles mehr. Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung, *was* gelernt werden soll, wobei mit „Was“ nicht nur Lern- und Wissensinhalte wie z.B. Sprachen, Bewegungsabläufe, natur-, sozial- oder geisteswissenschaftliche Inhalte gemeint sind, sondern vor allem die Qualität des angestrebten Wissens als Ergebnis des Lernens. Unter den Begriff Lernen kann in jedem Fall vieles fallen: (a) Lernen kann sich darauf reduzieren, sich zu informieren. Es genügt einem dann, in einer Situation die *Informationen* wiederzuerkennen, mit denen man sich beschäftigt hat. (b) Lernen kann auch anspruchsvoller gemeint sein und darauf hinauslaufen, dass man über neues *Wissen* tatsächlich verfügt, weil man es in der Tiefe verstanden hat. Dieses möchte man nicht nur wiedergeben, sondern auch einsetzen können. (c) Lernen kann explizit darauf ausgelegt sein, ein bestimmtes Problem bzw. einen bestimmten Problemtyp zu lösen. Das ist mit dem Anspruch verbunden, die erworbene *Kompetenz* in verschiedenen Situationen zu nutzen und handlungsfähig zu werden. (d) Schließlich kann das Lernen mit dem Ziel belegt sein, langfristige *Expertise* in einem Feld aufzubauen. Als Expertin strebt man ein umfassendes Wissen und flexibles Können auch in wenig vorhersehbaren Problemsituationen an.

Widerspricht diese Auffassung von Lernzielen nicht der Kompetenzorientierung?

An Hochschulen wird gemeinhin empfohlen, Studiengänge, Module und Veranstaltungen *kompetenzorientiert* zu gestalten. „Nur“ informiert zu sein und etwas zu wissen, scheint da auf den ersten Blick nicht mehr auszureichen. Dem sind zwei Argumente entgegenzuhalten: Zum einen dürfte es unrealistisch sein, angesichts der Fülle an wissenschaftlichen Erkenntnissen alles, was für einen Studiengang als wichtig bestimmt wird, so zu lehren und zu erlernen, dass daraus eine Könnerschaft resultiert, mit der man bereits in vielen Problemsituationen handlungsfähig ist. Auf unterschiedlichen Gebieten eines Faches oder mehrerer Fächer infolge eines Studiums teils gut informiert, teils wissend und teils kompetent zu sein, scheint vor diesem Hintergrund durchaus legitim. Zum anderen ist das Plädoyer zur Kompetenzorientierung nicht nur didaktisch und psychologisch, sondern auch hochschulpolitisch zu deuten: In diesem Sinne ist es eher ein Plädoyer dafür, in der Lehre nicht nur die Systematik des eigenen Faches im Blick zu haben, sondern auch die Frage, was Studierende mit dem fachlichen Wissen in Anschlussystemen der Hochschule (vermutlich) benötigen oder was man (normativ) für gesellschaftlich angemessen hält. In diesem Sinne ist Kompetenzorientierung eher ein orientierendes Prinzip, das nicht ausschließt, dass man für verschiedene Inhalte gegebenenfalls auch unterschiedliche Ziele verfolgt.

Sind Lernziele an der Hochschule immer nur kognitiv?

In Begriffen wie Information, Wissen, Kompetenz und Expertise als mögliche Ziele von Lernen schwingen zunächst einmal vor allem *kognitive* Aspekte mit. Kognition meint alle mentalen Prozesse, die dem menschlichen Erkennen dienen: wahrnehmen, behalten (sich merken), erinnern (aus dem Gedächtnis), denken, problemlösen etc. Man kann Lernen als einen Prozess beschreiben, bei dem sich kognitive Strukturen durch Erfahrung dauerhaft verändern. Gleichzeitig aber lässt sich Lernen immer auch *emotional* und *motivational* charakterisieren: Selbst wer sich nur über etwas informieren will, braucht dazu ein Motiv und tut dies lustlos oder gerne. Wer lernt, um ein Experte zu werden, wird dies mit bestimmten Interessen und Werten verbunden haben und emotional hoch involviert sein. Lernen ist in vieler Hinsicht auch ein *sozialer* Prozess: Es muss mindestens ein Informationsangebot geben, das andere für einen Lernenden erstellt haben. Oft lernen wir von und mit anderen im Dialog oder bei der gemeinschaftlichen Lösung von Problemen. Sobald uns jemand explizit etwas lehrt, ist Lernen sozial vermittelt. Lernen hat also immer mit Kognition, Motivation und Emotion sowie sozialer Interaktion zu tun. Das ist auch an Hochschulen so.

Wie kommt man mit der Vielfalt an Zielen zurecht?

Die Gestaltung von Lehre wird erheblich davon beeinflusst, ob man Lernende vor sich hat oder ansprechen will, die sich einfach nur über bestimmte Inhalte informieren, die sich Wissen aneignen oder Kompetenzen zum Problemlösen erwerben oder die langfristig Expertise auf- oder ausbauen wollen. Lehrpersonen an Hochschulen mögen bestimmte Vorstellungen davon haben, mit welchen Erwartungen und Zielen Studierende in eine Lehrveranstaltung kommen (sollten); letztlich aber hat man darauf keinen Einfluss. Es kann sein, dass Studierende eher wie Informationssuchende sind, die aufbereitete Inhalte einfordern, wenig Zeit mitbringen und keine komplexen Dialoge suchen. Verbreitet und nachvollziehbar ist der Anspruch Studierender, verständliche Informationen und Hilfen zu erhalten, um sich Wissen für Prüfungen anzueignen. Studierende, die bereits einem Beruf nachgehen oder berufliche Aufgaben vor sich sehen, erwarten von einem Lernangebot die Möglichkeit, sich auszuprobieren, ihr Wissen anzuwenden und Probleme damit lösen zu können. Zur Freude vieler Lehrpersonen gibt es auch Studierende, die bereits fachliche Expertise erworben und großes Interesse daran haben, sich mit Lehrpersonen und Peers auszutauschen und am besten lernen, während sie selbst etwas erforschen. Für all diese Ziele kann es *keine* einheitlichen didaktischen Empfehlungen geben. Wenn das so ist, wie kann man dann im Rahmen der didaktischen Gestaltung Lernen in seiner Vielfalt unterstützen? Man kommt nicht umhin, am Anfang jeden didaktischen Handelns Lern- und Lehrziele zu bestimmen.

Lehr- oder Lernziele?

Da Lernen der Grund allen Lehrens ist (bzw. sein sollte), ist der Gedanke nicht abwegig, den Begriff der Lernziele dem der Lehrziele vorzuziehen. Allerdings kann man weder davon ausgehen, dass Lernende alle Lehrziele als eigene Lernziele übernehmen, noch kann man als Lehrperson so genau wissen, was die Ziele der Lernenden im Einzelnen sind. In der Gestaltung von Hochschullehre ist die Bezeichnung Lehrziele daher plausibler. Lehrziele werden zu Beginn

der didaktischen Gestaltung festgelegt und im Bedarfsfall im Prozess verändert. Doch auch wenn man sich darauf einigt, von Lehrzielen bei der Gestaltung von Lehre zu sprechen, kann man diese als Lehrperson nicht einfach selbstherrlich bestimmen. Das wäre schon deshalb unsinnig, weil Zielsetzungen wenig erfolgversprechend sind, wenn personale Bedürfnisse und situative Gegebenheiten ausgeblendet werden. Man wird also bei der Lehrzielformulierung den Bedarf von Studierenden (Zielgruppe, deren Voraussetzungen und Erwartungen), den Zweck der Hochschule als Institution und die Erwartungen der Gesellschaft (Berufsgruppen, Arbeitsmarkt etc.) ebenso vor Augen haben (müssen) wie die jeweils gegebenen konkreten Bedingungen (verfügbare Zeiten, Räume, Modulvorgaben etc.).

Gibt es für die Zielformulierung eine einheitliche Sprache?

Eine Unterteilung möglicher Ziele nach Information, Wissen, Kompetenz, Expertise gibt der Planung von Lehrveranstaltungen eine erste Richtung. Man muss dazu nicht in die Tiefen der Didaktik und Lernpsychologie hinabsteigen. Sorgfältig gebraucht, kann auch Umgangssprache erstaunlich präzise sein, was folgende Beispiele zeigen: Es genügt uns z.B. Zugriff zu Informationen zu haben („ich werde informiert“), während wir uns Wissen aneignen wollen („ich weiß“). Mit Kompetenz verbinden wir die Fähigkeit zum Handeln („ich kann das kompetent lösen“) und bei Expertise denken wir an Leistungen einer Person, die ihr Wissen quasi lebt („ich bin eine Expertin“). In der Fachsprache ist keiner dieser Begriffe einheitlich definiert. Faktisch hat der Kompetenzbegriff vor allem dem Wissensbegriff an Hochschulen den Rang abgelaufen. Wer hochschulpolitische Papiere verfolgt, wird vielleicht bemerkt haben, dass immer wieder neue Begriffe auftauchen, wie aktuell die „Future Skills“. Das spricht am Ende dafür, bei einfachen, aber sorgfältig verwendeten Begriffen zu bleiben, welche die Chance erhöhen, sich rasch untereinander verständigen zu können. Das kann und sollte man zudem da, wo es möglich ist, auch konkretisieren, zum Beispiel, indem man sich fragt: Was sollen die Studierenden wissen, tun, können, beherrschen?

LEHRZIELTAXONOMIEN UND INHALTSAUSWAHL

Was bringen Lehrzieltaxonomien?

Lehrzieltaxonomien können eine große Hilfe für die Planung und Gestaltung von Lehre sein¹: Wer eine Liste oder Matrix verschiedener Lehrziele vor sich hat, wird sich leichter bewusst, was mit einem Lernangebot erreicht werden soll, welche Erwartungen unrealistisch sind und an welche Möglichkeiten man noch gar nicht gedacht hat. Zudem können Lehrzieltaxonomien dabei helfen (falls notwendig), Prüfungen in die didaktischen Überlegungen mit einzubeziehen. Nur wer Ziele klar formuliert hat, kann auch faire und valide Assessment-Formen gestalten, die sich in eine Lernumgebung sinnvoll einpassen lassen. Schließlich weisen Ziele Lehrenden die Richtung, in die ihre gestaltenden Aktivitäten bei der Erarbeitung eines Unterrichtsentwurfs gehen. Sie helfen ihnen dabei, abzuschätzen, in welchem Verhältnis die Vermittlung von

¹ Im LEHRE LADEN der Ruhr-Universität Bochum werden verschiedene Lehrzieltaxonomien vorgestellt: <https://lehreladen.rub.de/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/lehr-und-lernziele/typen-und-stufen/>.

Inhalten, eine Aktivierung über Aufgaben und soziale Interaktion zueinanderstehen sollten. Mit klaren und geordneten Zielen trifft man eine erste Grundsatzentscheidung für die Ausrichtung eines Lehrangebots. Komplexe Lehrzieltaxonomien sind nicht einfach anzuwenden: Konkrete Ziele lassen sich keineswegs immer eindeutig bestimmten Dimensionen oder Feldern zuordnen, weil diese meist nicht trennscharf sind. Zudem liefern Lehrzieltaxonomien keine Unterstützung in der Auswahl von *Inhalten*. Die Inhaltsauswahl und -anordnung ist zwar eng mit der Lehrziel-Frage verbunden, aber nicht mit ihr identisch.

Was ist beim Einsatz von Lehrzieltaxonomien noch zu beachten?

Insbesondere klassische Lehrzieltaxonomien können zu Einseitigkeit und einem mechanistischen Verständnis in der Gestaltung von Lehre verleiten: Wenn man sich für eine bestimmte Lehrzieltaxonomie entscheidet, arbeitet man mit den vorgeschlagenen Zielen und blendet andere, die dort nicht berücksichtigt sind, womöglich einfach aus. Zudem trägt man als Lehrperson diejenigen Annahmen über Lernen und Lehren implizit mit, die bei der Entwicklung einer Taxonomie zugrunde lagen. Ein weiteres Problem kann sich ergeben, wenn Taxonomien eine eindeutige Operationalisierung *aller* Ziele in Form von beobachtbaren Lernergebnissen einfordern. So nützlich dies auch sein mag, um vor allem später Anhaltspunkte für ein passendes Assessment zu haben, so stark kann es alle weiteren Entscheidungen begrenzen: Soll man alle Ziele, die sich nicht in unmittelbar beobachtbare Verhaltensweisen übersetzen lassen, gar nicht mehr verfolgen? Sind Lehraktivitäten überflüssig, die sich nicht eindeutig einem präzisierten Lehrziel zuordnen lassen? Lehrzieltaxonomien sind oft so konstruiert, dass ein Ja auf diese Fragen nahezuliegen scheint. Dem muss man sich allerdings keineswegs anschließen. Fazit: Zielsetzungen sind für die Gestaltung von Lehre essenziell. Lehrzieltaxonomien können dabei helfen; man sollte sie kennen und ausprobieren, aber nicht sklavisch befolgen, sondern reflektiert einsetzen.

Wie kommt man von Lehrzielen zu Inhalten?

Selbst wenn man überfachliche Lehrziele formuliert (z.B. digitale Kompetenzen), wird man das in einem Studiengang, in einem Modul oder in einer Lehrveranstaltung nicht losgelöst von den Themen und Inhalten tun, die behandelt werden. Nun kann es sein, dass die Inhalte (z.B. in Modulhandbüchern) bereits festgelegt sind und man allenfalls auswählen oder abstrakte Vorgaben konkretisieren kann. Das andere Extrem besteht darin, dass man die Inhalte als Lehrperson weitgehend frei bestimmen darf. In der Regel wird man sich zwischen diesen Polen bewegen. Lehrzieltaxonomien helfen dabei, sich darüber klar zu werden, welchen Typus von Zielen man verfolgen will. Welche *konkreten* Inhalte aber letztlich als geeignet bzw. als notwendig, sinnvoll oder wünschenswert gelten können, ist eine ganz andere Frage. An Hochschulen sind zum einen die (Sub-)Disziplinen bzw. Fächer und deren bisherige Erkenntnisse und Methoden Richtungsweiser für die Inhaltsauswahl. Zum anderen gibt es verschiedene weitere Kriterien für inhaltliche Entscheidungen, etwa indem man künftige Anforderungen (z.B. beruflicher Art), Schlüsselprobleme (der Gesellschaft) oder Entwicklungsaufgaben (des Einzelnen) in den Blick nimmt.

Woran kann man sich bei der Auswahl an Inhalten noch orientieren?

Fragen zur Inhaltsauswahl sind im Zuge der Kompetenz- und Output-Orientierung in der Hochschuldidaktik aus dem Blick geraten. Allerdings sind Kompetenzen, die man als „Output“ erreichen möchte, immer an Inhalte gebunden. In der Folge sind die Inhaltsauswahl und die Reduktion auf notwendige, sinnvolle oder wünschenswerte Inhalte angesichts eines begrenzten Zeitraums für Lehren und Lernen von hoher Bedeutung. In der Vergangenheit haben sich hierzu viele Didaktiker (allerdings vor allem für die Schule) Gedanken gemacht. Eine naheliegende Auswahlstrategie besteht darin, *exemplarisch* im weitesten Sinne vorzugehen. In diesem Zusammenhang können vor allem Wolfgang Klafki und Martin Wagenschein als prominente Vertreter genannt werden. Trotz aller Unterschiede geht es beiden darum, statt einer hohen Stofffülle diejenigen Inhalte ins Zentrum zu stellen, die nicht nur für sich sprechen, sondern gewissermaßen über sich hinausgehen und stellvertretend auch für etwas anderes stehen. Das ist bei guten *Beispielen* der Fall, die sich eignen, am Besonderen etwas Allgemeineres zu erkennen. Andere Varianten sind *typische* Inhalte, die wichtige Sachverhalte bündeln, oder auch Inhalte, die *Modellcharakter* haben, also zwar das Ganze darstellen, dabei aber reduzieren müssen. Geht man exemplarisch in diesem Sinne vor, kommt es in hohem Maße darauf an, Lernende in einer Lehrveranstaltung so zu aktivieren und zu begleiten, dass sie mit den exemplarischen Inhalten aktiv umgehen und das „dahinter Stehende“ erkennen können.

ORGANISATORISCHE, INDIVIDUELLE UND SOZIOKULTURELLE BEDINGUNGEN

Wann wird etwas zu einer Bedingung für die Gestaltung von Lehre?

Manche Bedingungen für didaktische Entscheidungen auf der Veranstaltungsebene werden durch das Lehrformat festgelegt, das vorgegeben ist oder bereits (frei) gewählt wurde. Ähnliches gilt für Entscheidungen rund um die Gestaltung von Räumen, in denen man lehren und lernen wird: in Präsenz, online, beides im Wechsel oder (synchron) hybrid. Mitunter kann man das selbst entscheiden, mitunter sind diese Entscheidungen eingeschränkt: vor allem durch Modulhandbücher oder räumliche und technische Gegebenheiten. Hieraus ergeben sich wiederum spezielle Bedingungen, die Einfluss vor allem auf methodische Entscheidungen nehmen können. Das heißt: Was ein gestaltbares Element in der Lehre ist und was als Bedingung für weitere Entscheidungen fungiert, ist in vielen Fällen relativ. Das gilt in besonderem Maße für die organisatorischen Bedingungen, unter denen man lehrt. Dagegen gilt es weniger oder nicht für Bedingungen, die sich aus individuellen Voraussetzungen der Studierenden und aus soziokulturellen Hintergründen ergeben.

Welche Rolle spielen organisatorische Bedingungen?

Es liegt auf der Hand, dass etwa die Anzahl der Studierenden, die eine Veranstaltung besuchen werden, die technischen und räumlichen Möglichkeiten, die für eine Veranstaltung zur

Verfügung stehen, aber auch die Uhrzeit, der Umfang und die anberaumte Länge eines Lehrangebots für die Planung und Gestaltung von Lehre bedeutsam sind. Dies kann man als organisatorische oder auch praktische Bedingungen bezeichnen. Auf den ersten Blick sind diese Bedingungen vor allem – falls der Freiraum dafür besteht – für Entscheidungen zum Lehrformat und der (weiteren) Gestaltung von Lehr-Lernräumen relevant. Auf den zweiten Blick aber stecken organisatorische Bedingungen für viele andere didaktische Handlungen, beispielsweise auf der methodischen Ebene, ebenfalls den Rahmen des Möglichen und Sinnvollen ab. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, sich im Vorfeld der Gestaltung eines Lehrangebots darüber ausreichend Gedanken zu machen und die erforderlichen Informationen einzuholen.

Welche individuellen Bedingungen sind zu beachten?

Für viele didaktische Entscheidungen ist es essenziell, die jeweilige Zielgruppe vor Augen zu haben: Welches Vorwissen und welche methodischen Erfahrungen bringen die Studierenden mit? Sind diese Voraussetzungen ähnlich oder heterogen? Wie motiviert und interessiert sind die Studierenden vermutlich? Handelt es sich um eine optionale Veranstaltung, bei der das Interesse leitend gewesen sein könnte teilzunehmen, oder um eine Pflichtveranstaltung, die als Zwang empfunden werden könnte? In welcher Studienphase sind die Studierenden? Befinden sie sich am Anfang, in der Mitte oder schon am Ende des Studiums? Gibt es Erfahrungen, aus denen sich ableiten lässt, dass beispielsweise die Inhalte der Veranstaltung bei den Studierenden als besonders schwer gelten und entsprechend angstbesetzt sind oder als besonders irrelevant eingeschätzt werden und in der Folge schon im Vorfeld ein Gefühl der Langweile verbreiten? Kurz: Was sind die kognitiven, motivationalen und emotionalen Lernvoraussetzungen seitens der Studierenden? Wie viel weiß man darüber, was ist unbekannt und was ließe sich (noch) herausfinden? Hat man Kenntnisse über diese Form von individuellen Bedingungen im Sinne direkter Lernvoraussetzungen, ist das eine Hilfe bei vielen weiteren didaktischen Entscheidungen.

Was sind im Vergleich dazu soziokulturelle Bedingungen?

Gemeinhin versteht man unter soziokulturellen Bedingungen verschiedene Hintergründe nicht nur der Studierenden, sondern auch der Institution (Hochschule), der konkreten Organisation sowie der Disziplin und des Studienfachs: Welche Lebenswelterfahrung und Werte bringen Studierende mit in eine Lehrveranstaltung? Wie vergleichbar oder divers sind sie? Welche Haltungen und Leitbilder prägen die Institution und Organisation? Wie offen oder geschlossen, wie abstrakt oder konkret, wie verbindlich oder unverbindlich sind diese Haltungen und Leitbilder? Welche wissenschaftlichen Auffassungen und Standards in Forschung und Lehre, welche Stile und Gewohnheiten im gegenseitigen Umgang (also Kulturen) prägen die jeweilige Disziplin und das jeweilige Studienfach und wie gestaltet sich das in interdisziplinären Lernangeboten? Kurz: Was sind die sozialen und kulturellen Voraussetzungen für die Gestaltung eines Lehrangebots? Wie wichtig diese sind, lässt sich nur im konkreten Fall einschätzen. Ignoriert man die soziokulturellen Bedingungen oder schätzt sie falsch ein, kann das zu erheblichen Störungen führen. Umgekehrt kann es didaktische Entscheidungen verbessern, sie von Anfang an einzubeziehen.

SCHLUSSBEMERKUNG

In einer idealen Hochschulwelt würde man Lehrziele für Lernangebote frei von äußeren Begrenzungen bestimmen, mit eigenen fachwissenschaftlichen und bewährten didaktischen Argumenten begründen, dabei die verschiedenen Zwecke der Universität stets ausgewogen im Blick haben sowie mit Studierenden an geeigneten Stellen weiter aushandeln. Hochschullehre aber ist vielen Begrenzungen und Widrigkeiten ausgesetzt – strukturellen und situativen. Daher beeinflussen die Bedingungen, unter denen gelehrt und studiert wird, nicht nur Formatentscheidungen und/oder methodische Entscheidungen. Vielmehr können Rahmenbedingungen auch schon in die Formulierung von Lehrzielen hineinwirken. Nichtsdestotrotz ist die Hochschule ein Ort, der im Vergleich zu anderen Bildungskontexten einen relativ großen Freiraum für die Bestimmung von Lehrzielen gewährt – diesen gilt es verantwortungsvoll zu nutzen.