
Werkstattbericht

Band 14

Flexibilisierung von

Studium und Lehre

Joachim Preusse



FH MÜNSTER
University of Applied Sciences

Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 14

Herausgeber

Thilo Harth und Annika Boentert

FH Münster

Wandelwerk Zentrum für Qualitätsentwicklung

Johann-Krane-Weg 21, 48149 Münster

Band 14, Flexibilisierung von Studium und Lehre

Joachim Preusse

Verlag FH Münster

Lektorat Claudia Pastors, Münster

Gestaltung Nina Reeber-Laqua, www.reeber-design.de

Bildnachweise: S. 10: FH Münster/Wilfried Gerharz

S. 151: Thomas Klön

Konzeption

Johannes Breuer im Rahmen eines Projektseminars von

Prof. Rüdiger Quass von Deyen und Prof. Ralf Beuker im SS 2013

MSD Münster School of Design der FH Münster

Druck 1. Auflage, 2021

gedruckt auf 115 g/m² Gardapat Klassika

ISBN 978-3-947263-25-7

Flexibilisierung von Studium und Lehre

Joachim Preusse

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Überblick

Vorwort	11
Überblick: Das Wichtigste in Kürze	13
Checkliste	16

Warum Flexibilisierung?

Förderung „lebenslangen Lernens“	22
Antwort auf Heterogenität	26
Antwort auf veränderten Bildungsmarkt	30
Antwort auf neuartige Kompetenzanforderungen	35

Prognosen zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums

Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030	44
Vier Szenarien für die Hochschule der Zukunft	48

Flexibilisierung auf Lehrveranstaltungsebene

Einsatz des Lehr-/Lern-Szenarios „Blended Learning“	58
Sequenzierung von Lehrinhalten	60
Mobiles Lernen	62
Rückgriff auf Open Educational Resources	66
Individualisierung von Lehrinhalten	70
Nutzung von Learning Analytics	73

Flexibilisierungsmöglichkeiten der Studienstrukturen

Ermöglichung eines Teilzeitstudiums	78
Ermöglichung eines formellen Teilzeitstudiums	80
Ermöglichung eines individualisierten Teilzeitstudiums	84
Ermöglichung von Modul- und Zertifikatsstudien	88
Ausdehnung des Modularisierungsgedankens	93

Blockung von Lehrveranstaltungen	95
Summer Schools	95
Fachbereichsspezifische Block- oder Projektwochen	101
Institutionalisierung einer hochschulweiten Blockwoche ...	103
Ermöglichung des überschneidungsfreien Studierens	104
Progressiver Umgang mit Anerkennungs- und Anrechnungsfragen	108
Schaffung von zusätzlichen Wahlmöglichkeiten	118
Einbindung „agiler Elemente“ in das Curriculum	118
Fokussierung des Themas „Lernraumgestaltung“	122

Ausblick

Ausblick	128
----------------	-----

Anhang

Literaturverzeichnis	134
----------------------------	-----

Über den Autor	150
----------------------	-----

Über Wandel bewegt	152
--------------------------	-----

Vorwort und Überblick



Flexibilisierung kann
noch viel grundlegender
als bisher gedacht
werden.



Vorwort

Prof. Dr. Carsten Feldmann

Der digitale Fortschritt scheint die Welt rasant zu verändern. Bildungsangebote müssen mit dem schnellen technologischen Wandel und den damit einhergehenden Anforderungen an Inhalte und Didaktik Schritt halten. „Erfolg besteht darin, dass man genau die Fähigkeiten hat, die im Moment gefragt sind.“ Dieses Henry Ford zugeschriebene Zitat birgt insbesondere für die Hochschullehre ein Spannungsfeld: Es gilt nicht nur, die aktuellen Anforderungen, sondern vor allem die zukünftigen Kompetenzprofile der digitalen Arbeitswelt abzudecken. Entsprechend müssen Hochschulen ihr Bildungsangebot agil gestalten, um auf die aktuellen und zukünftigen Veränderungen des Bildungsmarkts und der Nachfrage von Studieninteressierten und Arbeitgebern flexibel reagieren zu können.

Mit der Digitalisierung wird Lehren und Lernen zunehmend zeit- und ortsunabhängig, worauf wir als Hochschule beispielsweise in der Corona-Krise mit flexiblen Online-Angeboten antworten. Gleichzeitig erscheinen neue Anbieter auf dem Bildungsmarkt: Das Online-Studium ist potenziell an jeder Hochschule weltweit möglich, sodass neue Wettbewerber auftreten. Traditionelle Fachgrenzen müssen durchlässiger werden und unser Bildungsangebot sich vom Silodenken lösen, um zukünftige Fragestellungen interdisziplinär lösen zu können. Beispielsweise nutzen wir digitale Technologien wie 3-D-Drucker und das Internet-of-Things im digi.lab der Münster School of Business, um Anwendungsfelder und wirtschaftlichen Nutzen technischer Lösungen den Studierenden der Betriebswirtschaft begreifbar zu vermitteln.

Auch ohne Digitalisierung erkennen wir in zahlreichen Lebensbereichen Tendenzen zur Individualisierung der Lebensverläufe. Der neunzehnjährige Abiturient oder die Bankkauffrau, die direkt nach der Schul- oder Berufsausbildung zu uns an die FH Münster kommen, sind nur ein Teil unserer Zielgruppen. Dual, berufsbegleitend, in Teilzeit und lebenslang

sind einige Stichworte, die diese veränderte Nachfrage illustrieren. Bildungspolitische Vorgaben auf europäischer Ebene, wie sie prominent mit dem Bologna-Prozess einhergehen, sind wirkungsmächtige Anlässe zur Flexibilisierung des Studiums im Hinblick auf Modularisierung, Internationalisierung und Ergebnisorientierung der Lehrangebote.

Es ist daher nachdrücklich zu begrüßen, dass dieser Werkstattbericht nicht nur die Gründe für die Flexibilisierung des Studiums anschaulich darstellt, sondern ebenso Hilfestellungen anbietet, die uns als Lehrende bei der Umsetzung – insbesondere auf Studiengangebene – unterstützen. Wir sollten Flexibilisierung viel grundlegender als bisher denken. Beispielsweise könnten explizit flexible Studienformate nicht nur parallel zu einem eher starren „Regelbetrieb“ angeboten werden. Vielmehr lässt sich perspektivisch ein „Regelbetrieb“ wie etwa in der grundständigen Lehre schrittweise so flexibilisieren, dass sich gesonderte Angebote langfristig erübrigen. Insofern liefert dieser Werkstattbericht wertvolle Impulse zur Weiterentwicklung der Lehre.

Prof. Dr. Carsten Feldmann

Überblick: Das Wichtigste in Kürze

Das Präsenzstudium in Vollzeit und festen Studierendengruppen mit dem Ziel eines grundständigen Abschlusses ist nicht obsolet, aber doch in den vergangenen Jahrzehnten um zahlreiche Alternativen ergänzt worden: Mit Blick auf das Studienzeitmodell lassen sich unterschiedlichste Varianten von Teilzeitstudiengängen mit variierender Regelstudienzeit identifizieren. In örtlicher Hinsicht ist ein erfolgreicher Studienabschluss angesichts der Möglichkeiten digitaler Bildungstechnologien, die nicht zuletzt eine Form der „virtuellen Präsenz“ ermöglichen, zunehmend weniger an die kontinuierliche Anwesenheit an einem bestimmten Studienort gekoppelt. Und in abschlussbezogener Hinsicht bestehen vielfältige Möglichkeiten zum Erwerb von Zertifikaten unterhalb der Schwelle des grundständigen Bachelor- bzw. konsekutiven Masterabschlusses. Insgesamt kann eine voranschreitende Flexibilisierung der Studienangebote und -verläufe in der Hochschullandschaft konstatiert werden.

Flexibilisierung aus Organisationsicht

Dabei kann die „Flexibilisierung“ des Studiums unterschiedlich dimensioniert werden. Neben der bereits genannten

Flexibilität in örtlicher, zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht wird

mit Blick auf verschiedene Arbeitsbereiche der Hochschule zwischen einer Flexibilität in studienstruktureller, studienorganisatorischer und didaktischer Hinsicht unterschieden,

hinsichtlich möglicher Realisierungsebenen in eine Flexibilisierung auf Lehrveranstaltungs-, Modul- oder Studiengangsebene unterteilt und

mit Blick auf professorale Handlungsfelder eine Flexibilität des Lehrens, Prüfens und Betreuens gewünscht.

Flexibilisierung aus Studierendensicht

Aus Studierendensicht zeichnen sich flexible Studienangebote vor allem durch folgende Aspekte aus (vgl. Röbbken 2012: 241-246):

Lehrveranstaltungen können weitgehend frei gewählt werden.

Es besteht die Möglichkeit, verschiedene Studienschwerpunkte zu wählen.

Die Inhalte sind nachfrageorientiert an den Bedürfnissen der Zielgruppen (und nicht angebotsorientiert) ausgerichtet.

Der Ort des Lernens und die Lernzeiten können individuell gewählt werden.

An möglichst vielen Hochschulen bestehen einheitliche Verfahren und Verwaltungspraxen (z. B. hinsichtlich der Zulassung zum Studium).

Nachhaltige Flexibilisierung erfordert Zusammenarbeit

Die Übersicht über die Kerndimensionen macht bereits deutlich, dass eine vollumfängliche Flexibilisierung des Studiums nicht allein auf Lehrveranstaltungsebene erfolgen kann, sondern einer parallelen Flexibilisierung der Studienstrukturen und Unterstützungsprozesse bedarf. Studienstrukturen werden dabei ganz generell verstanden als „Vorschriften und Verpflichtungen, die institutionalisierte Normen für Studierende darstellen“ (Buß 2019: 13). Insoweit, als Flexibilisierung auf die Erhöhung der strukturellen Studierbarkeit eines oder mehrerer Studiengänge zielt,

sind für die Flexibilisierung des Studiums neben den Fachbereichen immer auch verschiedene Verwaltungs- und Serviceeinrichtungen einer Hochschule gefordert.

Ziele dieses Werkstattberichtes sind es, (1) einen Überblick über den an Tempo und Umfang gewinnenden Flexibilisierungsdiskurs zu geben und (2) an der FH Münster und an anderen Hochschulen bereits erprobte Ansätze der Flexibilisierung von Lehre und Studium vorzustellen.

Die studentische Nachfrage nach Flexibilisierung an der FH Münster

Hinweise auf Flexibilisierungsbedarfe geben regelmäßig durchgeführte Studierendenbefragungen im Rahmen der Systemevaluation.

Die Vereinbarkeit von Studium und anderen zeitlichen Belastungen wird an der FH Münster gegenwärtig als zufriedenstellend bewertet. Auf die Frage „Wie zufrieden waren Sie rückblickend mit den folgenden Aspekten Ihres Studiengangs?“ entfällt auf das Item „Vereinbarkeit von Studium und anderen zeitlichen Belastungen“ in der Studienabschlussbefragung des Prüfungsjahres 2019 auf einer Skala von 1 („sehr zufrieden“) bis 6 („gar nicht zufrieden“) ein Mittelwert von 2,6 (N=1.201; SD=1,3; Median=2,0) (vgl. FH Münster 2020a).

In der KOAB-Absolventenverbleibstudie des Prüfungsjahres 2018 (N=1.057) gaben 9,1 % (96 Personen) der befragten Absolventen an, in einem formalen Teilzeitstudiengang eingeschrieben gewesen zu sein. 11,3 % (119 Personen) geben darüber hinaus an, ihr Studium überwiegend in Teilzeit absolviert zu haben, ohne formal als Teilzeitstudierende eingeschrieben gewesen zu sein (vgl. FH Münster 2020b). Dies kann als nicht unerheblicher Flexibilisierungsbedarf gedeutet werden.

Checkliste

Flexibilität steigern – Zwölf Zugänge

1. Flexibilisierung kann eine adäquate Antwort auf externe Herausforderungen sein

Studierende werden tendenziell heterogener, neue Anbieter drängen auf den Markt für tertiäre Bildung und die Kompetenzen, die Absolventen im Laufe ihres Studiums entwickelt haben sollten, verändern sich im Zuge einer beschleunigten Digitalisierung schneller als zuvor – Hochschulen stehen vor Herausforderungen, denen durch eine schrittweise Flexibilisierung von Studium und Lehre proaktiv begegnet werden kann. Es gilt, sich „bottom up“ entwickelnde Lernpraxen in angemessener Weise aufzugreifen, sie also weder zu ignorieren noch als eine Art „one best way“ zu verabsolutieren.

2. „Blended Learning“ konsequent umsetzen

Ein erster und sehr bewährter Weg zur Flexibilisierung der Lehre ist die Umstellung von Lehrveranstaltungen auf ein „Blended Learning“-Szenario, d. h. auf eine Kombination aus Präsenz und (digital vermittelter) Fernlehre. Diese Szenarien sind in der Lehrpraxis vielfach bewährt – können aber mit einem bewussten Blick durch die „Flexibilisierungsbrille“ mitunter noch optimiert werden.

3. Lehrinhalte sequenzieren und „Mikrolernen“ ermöglichen

Die (digitale) Bereitstellung von kleinen, in sich geschlossenen Lerneinheiten, die inhaltlich aufeinander aufbauend zeitlich hintereinander bearbeitet werden können, flexibilisiert

Lehrveranstaltungen aus studentischer Sicht enorm, da auch kleinere als die üblicherweise vorausgesetzten Zeitfenster zum Studieren genutzt werden können.

4. Lernbrüche vermeiden

Bei Ortswechselln, durch technische Inkompatibilitäten verschiedener Lernmaterialien oder durch die Unvereinbarkeit von formellen und informellen Lernumgebungen ergeben sich „Lernbrüche“, die durch die kluge Einbeziehung mobiler Technologien (z. B. Smartphones) in die Lehre überbrückt werden können. Dazu können prototypische Tagesabläufe von Studierenden gedanklich durchgespielt und mögliche formelle und informelle Lerngelegenheiten identifiziert werden.

5. Open Educational Resources (OER) einsetzen

OER sind zunehmend niedrigschwellig und selbstverständlich nutzbar. Sie vermehren das zur Verfügung stehende Lehrmaterial und können so in Kombination mit selbst erstellten Materialien eine zeitnahe Anpassung von Lehrinhalten an neue Entwicklungen sowie die Binnendifferenzierung für große Studierendenzahlen unterstützen.

6. Mit intelligenten tutoriellen Systemen experimentieren

Intelligente tutorielle Systeme (ITS) – auch: „adaptive Lernsysteme“ – ermöglichen eine Individualisierung bzw. Personalisierung der Lehrangebote – auch für große Studierendenzahlen. Adaptivität ist in dem Maße gegeben, in dem eine (digitale) Lernumgebung ihr Verhalten an veränderte Bedingungen, d. h. insbesondere die individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bzw. Lernfortschritte ihrer Nutzer, anpasst oder sich an diese anpassen lässt.

7. Individualisiertes Teilzeitstudium ermöglichen

Formelle Teilzeitstudiengänge treffen nicht immer die tatsächlichen Bedarfe. Es bietet sich an auf Fachbereichsebene zu prüfen, ob und inwieweit eine individuelle Gestaltung des Studienverlaufs ermöglicht werden kann, bei dem Studierende den Aufwand und die Dauer des Studiums abhängig von ihren persönlichen Ausgangslagen individuell planen können.

8. Den Modularisierungsgedanken ausdehnen

In der Modularisierung liegt eine über klassische Modul- und Zertifikatsstudien hinausgehende Chance zur strukturellen Flexibilisierung. Über die Bündelung von Modulen in fachbereichsübergreifenden „Modulpoolen“ können Studierende ihr Studium individualisieren. Langfristig könnten eventuell zwei Optionen interessant werden, die die Akkreditierungsvorgaben derzeit noch nicht zulassen, und zwar der Verzicht auf die tradierte, mit der Einschreibung quasi automatisch erfolgende Einteilung von „Lernkohorten“ und auf das Konstrukt „Regelstudienzeit“. Dadurch wäre das gesamte Studium strikt modular organisiert und so auch zeitlich entgrenzt.

9. Lehrveranstaltungen blocken

Ein bewährter weiterer Ansatz insbesondere zur zeitlichen Flexibilisierung der grundständigen Lehre ist die Blockung von Lehrveranstaltungen. Aufbauend auf etablierten fachbereichsspezifischen Block- bzw. Projektwochen kann in einem nächsten Schritt eine *hochschulweite* Blockwoche erfolgen, in der gemeinsame Lehrveranstaltungen von Lehrenden aus zwei oder mehr Fachbereichen möglich werden.

10. Anrechnungsfragen progressiv lösen

Der progressive Umgang mit Anerkennungs- und insbesondere Anrechnungsanliegen ist ein wesentlicher Schlüssel für die Ermöglichung flexibler Studienverläufe und wird im Allgemeinen Teil der Prüfungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge an der FH Münster (AT PO) auch ermöglicht. Allerdings wird der Spielraum in der Breite aller Fachbereiche bisher noch nicht annähernd ausgeschöpft. Gemäß der Beschlusslage der Kultusministerkonferenz (KMK) sind Hochschulen verpflichtet, außerhochschulisch erworbene Leistungen bzw. Kompetenzen im Umfang von bis zu 50 % der Studienleistungen anzuerkennen. Neben *formal* erworbenen Kompetenzen können grundsätzlich auch *nicht formal* erworbene und *informell* erworbene Kompetenzen angerechnet werden.

11. Für das Thema „Lernraumgestaltung“ aufmerksamer werden

Ein weiterer Flexibilisierungsschub kann mit der praktischen Umsetzung und Ausgestaltung von physischen und digitalen Lernräumen nach pädagogischen Prinzipien erreicht werden. Traditionelle Lernraumarchitekturen und -ausstattungen lassen mitunter wenig mehr als Frontalunterricht zu und stehen damit flexiblen Lehr-/Lern-Szenarien im Wege.

12. Haltung entwickeln

Flexibilität ist nicht zuletzt eine Frage der Haltung, und zwar von Lehrenden und Studierenden. Lehrende sind gefordert, ein aktives, selbstgesteuertes Lernen anzuregen und zu begleiten, Studierende müssen in hohem Maße Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen und dazu auch befähigt werden.

Warum

Flexibilisierung?



Eine Flexibilisierung der Studienangebote ist bildungspolitisches Ziel, rechtliche Vorgabe und auch notwendige Reaktion auf eine veränderte Zusammensetzung der Studierendenschaft.

Warum Flexibilisierung?

Eine verstärkte Flexibilisierung der Studienangebote ist sowohl ein bildungspolitisches Ziel und eine rechtliche Vorgabe als auch eine notwendige Reaktion von Hochschulen auf eine veränderte Zusammensetzung der Studierendenschaft und ein verändertes Nachfrageverhalten sowie auf einen sich wandelnden Bildungsmarkt.

Förderung „lebenslangen Lernens“

Die stärkere Flexibilisierung der Lern- und Studierwege war einer der zentralen Gründe für die „Bologna-Reform“ (vgl. grundlegend Buttner/Vocke 2004). In der Bologna-Erklärung von 1999 stand die Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes zu einer „European Higher Education Area“ (EHEA) im Fokus, die u. a. über die Einführung modularisierter Studienangebote und die Zuweisung von Kreditpunkten im Rahmen des neu eingeführten ECTS-Systems geschaffen werden sollte. Damit wurde Hochschulen – theoretisch – die Etablierung flexibler Studienformen ermöglicht, die nicht mehr in Lernkohorten durchlaufen werden, sondern aufgrund ihrer Modularisierung eine individuelle Studienorganisation und individuelle Geschwindigkeiten erlauben.

Die „Bologna-Reform“ als rechtlicher Rahmen

In Folgekonferenzen konkretisierten die beteiligten Bildungsminister ihre Vorstellung flexibler Studienstrukturen und -wege, vor allem mit Blick auf die Ermöglichung des „lebenslangen Lernens“, z. B. durch Teilzeit- und berufsbegleitende Studienangebote (vgl. im Überblick Hanft 2014: 13-20). Insbesondere die Fragen nach der Anerkennung von Lernleistungen bzw. Kompetenzen, die außerhalb des Hochschulstudiums (auch nicht-formal oder informell) erworben wurden, bzw. nach flexiblerem Zugang

zum Hochschulstudium, standen und stehen hier auf der europäischen bildungspolitischen Agenda. Mit der Pariser Konferenz von 2018 werden sog. „short-cycle qualifications“ als eigenständige Abschlussebene in das *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (QF EHEA) aufgenommen (vgl. Europäische Bildungsminister 2018).

**Das Vorratsmodell
für Bildung
hat ausgedient**

Ziel des Konzeptes des lebenslangen Lernens ist die „Gewährleistung eines umfassenden Zugangs zum Lernen, damit Qualifikationen erworben und aktualisiert werden können“ (Hanft 2014: 123). Nach Wolter (2012: 272) besteht die Kernidee darin, die „Passfähigkeit‘ der Institutionen, Angebote und Programme mit den individuellen Anforderungen, Bedürfnissen und den sozialen Lebenslagen der (potentiellen) Teilnehmer/innen über alle Phasen des Bildungs- und Lebensverlaufes hinweg zu erhöhen.“ Es geht also um die Möglichkeit zur kontinuierlichen Bildungserneuerung, die der traditionellen Idee eines „Vorratsmodells für Bildung“ gegenübersteht (vgl. Hanft 2014: 123). Es ist für eine zunehmende Zahl an Studieninteressenten nicht mehr von vornherein ausgemacht, dass akademische Bildung zwischen Schulausbildung und Berufseinstieg stattfindet, vielmehr wird es zu einer „grundlegende[n] Entscheidung, an welcher Stelle der Biografie akademische Bildung stattfinden soll“ (Bils/Brand/Pellert 2019: 43). Michael Rosemann, Professor an der Business School der Queensland University of Technology (Australien), prognostiziert: „There will be increased demand for ‚lifelong educational wellbeing‘, in the same vein as general health wellbeing and financial wellbeing. [...] Universities will position themselves as educational wellbeing partners, delivering customised and in many cases even individualised education services.“ (Zit. nach Ernst & Young 2018: 10).

**Abnehmende
Halbwertszeit
von Wissen**

Die Idee des lebenslangen Lernens ist dabei nicht nur und vielleicht auch nicht in erster Linie emanzipatorischen Idealen der Bildungsdurchlässigkeit geschuldet, sondern gilt angesichts abnehmender Halbwertszeiten von einmal akquiriertem (Fach-)Wissen als wesentliche Notwendigkeit zum Erhalt ökonomischen Wohlstands. Mit Blick auf Arbeitnehmer

gilt sie als Voraussetzung für berufliche Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit und damit als Garant dauerhafter Beschäftigungsfähigkeit. Aus Arbeitgebersicht wird zunehmend argumentiert, dass das (berufs-) lebenslange Lernen von Beschäftigten Erfolgsfaktor für Wettbewerbsfähigkeit ist. Arbeiten und Lernen sind in Wissensgesellschaften insoweit „zwei Seiten einer Medaille“ (Scheer/Wachter 2018, Hervorh. JP).

Dieses Argument fügt sich bruchlos in die übergeordnete arbeits- und berufssoziologische Feststellung ein, wonach immer weniger Menschen mit einem „lifetime employment“ rechnen können, sondern ihre „lifetime employability“ sicherstellen müssen. Hochschulbildung – und auch Berufs(aus)bildung generell – dient vor diesem Hintergrund weniger der Erlangung einer spezifischen Berufsfähigkeit für ein bestimmtes Berufsprofil als vielmehr der Gewährleistung lebenslanger Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Ehlers 2020: 203 f.).

Konsequenzen für Hochschulen

Mit der Umsetzung der Idee des lebenslangen Lernens verschwimmen – idealtypisch – die Grenzen der in Deutschland lange besonders deutlich institutionell getrennten Wege der Allgemein-, Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung. Es sollen Bildungsbiografien ermöglicht werden, innerhalb derer Strecken auf unterschiedlichen Wegen zurückgelegt werden können, ohne damit Gefahr zu laufen, das Ziel gänzlich zu verfehlen. Ein entsprechender Wandel des Nachfrageverhaltens nach Bildungsleistungen in der Bevölkerung lässt sich bereits beobachten.

Ein solches Verständnis des lebenslangen Lernens erfordert vier Veränderungen, die in Teilen bereits hochschulpolitisch umgesetzt werden:

1. Die Auflösung institutionell vorgegebener zugunsten einer Pluralität unterschiedlicher Bildungswege, um so die Durchlässigkeit zeitlich aufeinanderfolgender Bildungsstufen oder -sequenzen zu erhöhen;

2. die Flexibilisierung des Lehrens und Lernens zur besseren zeitlichen Vereinbarung des Lernens mit Aufgaben in Familie, Beruf und Freizeit;
3. eine Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne;
4. die Schaffung einer größeren Pluralität an Lernorten zur Aufhebung institutioneller Bildungsmonopole, um Lernleistungen aus unterschiedlichen Lernkontexten miteinander vergleichbar und formell anrechenbar und anerkenubar zu machen (vgl. Wolter 2012: 272).

Die Integration des lebenslangen Lernens in das Bildungssystem im Allgemeinen erfordert in erster Linie einen Bewusstseinswandel dahin gehend, dass zukünftige Zielgruppen von Hochschulen nicht mehr ausschließlich jüngere Erwachsene sein werden, sondern auch ältere Menschen mit und ohne Berufserfahrung. Insofern kann und sollte die Umsetzung des lebenslangen Lernens auch nicht auf einzelne Organisationsbereiche, wie bspw. Weiterbildungsabteilungen, begrenzt werden und sollte sich weder auf postgraduale Weiterbildungen für akademisch vorgebildete Zielgruppen noch auf nicht kreditierte Angebote allgemeinbildender Art (z. B. „Bürgeruniversitäten“, Seniorenstudium etc.) beschränken.¹ Vielmehr gilt es, den Blick auf das gesamte, auch grundständige Lehrangebot zu richten.

¹ Bildungspolitisch bleibt fraglich, warum die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Regelfall kostenpflichtig ist, wenn das Hochschulsystem doch einen stärkeren Beitrag zum lebenslangen Lernen leisten soll: „Offenbar herrscht ein Denken vor, wonach Personen, die sich wissenschaftlich weiterqualifizieren, dies aus einer wirtschaftlich guten Position heraus tun, die ihnen die Zahlung von teils hohen Gebühren ermöglicht“ (Nickel/Thiele 2017: 56).

Antwort auf Heterogenität

Ob man will oder nicht: Die soziodemografische, sozioökonomische und bildungsbiografische Heterogenität der Studierenden (vgl. Hombach/Pernhorst 2017 #Werkstattbericht 9 Vielfalt) ist – bundesweit betrachtet – beträchtlich (vgl. statt vieler: Middendorff/Apolinarski/Becker et al. 2017: 25-55; Nickel/Thiele 2017: 46-49). Mit Blick auf Studierende kann Heterogenität verstanden werden als „auf bestimmte soziodemografische und psychometrische Merkmale bezogene Abweichungen von einem unterstellten Normtypus“ (Röwert/Lah/Dahms et al. 2017: 7). Bereits 2012 entsprach nur noch etwa die Hälfte der Studierenden an deutschen Universitäten dem nach wie vor wirkmächtigen Vorstellungsbild des Normalstudierenden, der vor einem akademisch geprägten Familienhintergrund mit einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung bruchlos in das Studium übergeht, dieses in Vollzeit und mit allenfalls geringer Überschreitung der Regelstudienzeit durchläuft und dabei finanziell grundlegend abgesichert ist (vgl. Wolter 2012: 280). Der grundsätzliche Befund einer substanziellen Zahl an Abweichungen vom studentischen Normtypus trifft auch auf Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) zu, wenn auch der Normtypus hier anders ausgeprägt ist. Abweichungen vom unterstellten Normtypus lassen sich im deutschen Hochschulwesen insgesamt vor allem hinsichtlich der Merkmale der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit, einer die Studierfähigkeit einschränkenden gesundheitlichen Beeinträchtigung, der Versorgung eigener Kinder und eines Migrationshintergrunds feststellen (vgl. Röwert/Lah/Dahms et al. 2017: 24). Im speziellen Blick auf HAW ist darüber hinaus zu konstatieren, dass die Mehrheit der Studierenden nicht mehr dem Normtypus des männlichen Vollzeitstudierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung, einer Fachhochschulreife und nicht akademischem Familienhintergrund entspricht (vgl. ebd.).

Zurückzuführen ist diese Entwicklung u. a. auf die quantitative Zunahme schulischer Hochschulzugangsberechtigungen, die Öffnung der Hochschulen für nicht schulische Zugangsberechtigungen sowie zahlreiche

Initiativen zur Erhöhung der Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung² bei insgesamt nicht steigender Bevölkerungszahl (vgl. Wolter/Dahm/Kamm et al. 2015: 11 f.; Nickel/Thiele 2017: 44-46). Wenn Hochschulbildung zum Normalfall wird (vgl. Dräger/Ziegele 2014), erhöht sich nahezu zwangsläufig auch der Grad der Binnendifferenzierung – oder eben: die Heterogenität – der Studierendenschaft.³

„Nicht traditionelle“ Studierende an der FH Münster

Auch an der FH Münster gibt es eine beträchtliche Anzahl an in diesem Sinne „nicht traditionellen Studierenden“⁴. So waren im Wintersemester 2016/17 knapp über 11 % der Erstsemester dauerhaft mehr als 15 Stunden in der Woche erwerbstätig, 23 % müssen mit einer unsicheren Studienfinanzierung leben und 57 % gelten als sog. „Studienpioniere“. 7 % der Erstsemester gaben an, gesundheitlich beeinträchtigt zu sein, und 2,4 %

- ² Als wohl prominenteste Initiative zur Erhöhung der Durchlässigkeit in das Hochschulsystem ist der am 17.03.2011 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ausgeschriebene Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ zu nennen, mit dem nicht-traditionellen Studierenden der Zugang zu öffentlichen Hochschulen erleichtert werden sollte (<https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen>).
- ³ Zwischen 2005 und 2017 ist die Zahl der Studierenden in Deutschland hochschultypübergreifend im Jahresdurchschnitt um 3 % gestiegen (vgl. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) 2019). Insgesamt waren im Wintersemester 2017/18 knapp 2,9 Millionen Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben, davon 1 026 719 an Fachhochschulen (einschließlich Verwaltungsfachhochschulen) (vgl. Statistisches Bundesamt 2018: 13). Die Bertelsmann-Stiftung geht in Modellrechnungen davon aus, dass sich die Studienanfängerzahlen bis 2050 auf einem Hochplateau bewegen werden, das weit über dem als Referenz für den Hochschulpakt zugrunde gelegten Wert von 2005 liegt (vgl. Von Stuckrad/Berthold/Neuvians 2017).
- ⁴ Der Begriff „nicht-traditioneller Studierender“ ist in der Literatur nicht eindeutig bestimmt (vgl. für einen Überblick Raichle/Voß 2016: 14-26). Insbesondere die dichotome Gegenüberstellung von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden wird kritisch beurteilt, verfügen doch viele Studierende sowohl über „traditionelle“ wie auch „nicht-traditionelle“ Merkmalsausprägungen zugleich. Typischerweise werden mit diesem Begriff Studierende beschrieben, deren biografischen Merkmale, Bildungsbiografie, Studierverhalten, Lebensführung, zeitliche Kapazität oder auch Medienpräferenz vom Normtypus abweicht.

haben bereits mindestens ein eigenes Kind (vgl. FH Münster 2018).⁵ Die „Diversity-Strategie“⁶ der FH Münster fokussiert dementsprechend insbesondere die Bedarfe, die aus Unterschieden studentischer Zeitbudgets sowie fachlicher und überfachlicher Vorkenntnisse resultieren.

Immerhin 12,4 % (23 von 185) der Studierenden, die bereits einen Studienabbruch in Erwägung gezogen haben, nennen in der Studieneingangsbefragung aus dem Sommersemester 2020 die Unvereinbarkeit von Studium und anderen Verpflichtungen (z. B. Job, Kind, Pflege) als ausschlaggebenden Grund (Mehrfachnennungen möglich) (vgl. FH Münster 2020c).

Flexibilisierung als Antwort auf Heterogenität

Als eine von mehreren adäquaten Antworten auf studentische Heterogenität gilt die Flexibilisierung der Studienstrukturen und -angebote (vgl. statt vieler Keres/Hanft/Wilkesmann 2012; Hanft 2014: 22-24; Raichle/Voß 2016: 35-39; Elsholz 2019: 224 f.). Auch in der „Diversity-Strategie“ der FH Münster ist folgerichtig als eines von drei konkreten Zielen explizit festgehalten, dass Studienstrukturen und -angebote sowie Rahmenbedingungen zeitlich und örtlich flexibel gestaltet werden sollen, um dem übergreifenden Ziel der Ermöglichung annähernd gleicher Chancen für alle Studierenden auf einen Studienabschluss sowie der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Studierenden näher zu kommen.

Insoweit zielt die Flexibilisierung von Studienstrukturen nicht auf die Schaffung von Sonderwegen oder gar Erleichterungen für Studierende, die nicht oder nur eingeschränkt dem Normtypus entsprechen, sondern

⁵ Erhoben wurden die sog. „Diversitätsprofile“ der Hochschule im Rahmen des Diversity Audits „Vielfalt gestalten“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, das im Februar 2019 erfolgreich abgeschlossen wurde.

⁶ Vgl. https://www.fh-muenster.de/hochschule/downloads/ASC_Diversity.pdf [30.09.2019].

auf die Schaffung von passgenauen örtlichen, zeitlichen, inhaltlichen und abschlussbezogenen Studienbedingungen für spezifische Zielgruppen. Im besten Fall werden dadurch Synergieeffekte realisiert: Empirische Befunde zeigen, dass auch Studierende ohne zeitliche Restriktionen eine zeitlich flexible Studienstruktur bevorzugen, bei der die Anzahl und der Umfang der wöchentlich stattfindenden Präsenzlehrveranstaltungen reduziert und bspw. durch digitale Selbstlernangebote ersetzt werden (vgl. Buß 2019: 199 f.).

Flexibilisierung zur
Berücksichtigung unter-
schiedlicher studentischer
Zielsetzungen

Flexibilisierung bedeutet mit Blick auf studentische Heterogenität auch, die „potenziell sehr unterschiedliche Zielstellungen einer Studienkohorte miteinander in Einklang zu bringen. Während es in einem Fall noch darum geht, ein grundständiges Studium zu absolvieren, ist es in anderen Fällen ein berufsbegleitendes oder ein praxisintegriertes Studienmodell, hier besteht vielleicht das Interesse an einem Kontaktstudium und dort an einer vertieften fundierten Studieneinheit in einem Spezialfach. Diese unterschiedlichen Bedarfe und Interessen müssen zukünftig durch intelligente und modularisierte Studienmodelle miteinander kombinierbar werden. Studierende nehmen für sich ein stärkeres Wahlverhalten in Anspruch und nutzen die Möglichkeit zum Studium aus vielfältigsten Lebenslagen und Positionen im Lebenslauf“ (Ehlers 2020: 224).

Antwort auf veränderten Bildungsmarkt

Eine Flexibilität der Studienangebote und -verläufe kann zur Existenzsicherung traditioneller Hochschulen unter veränderten Rahmenbedingungen beitragen. Der Markt für tertiäre Bildung befindet sich angebots- wie nachfrageseitig permanent in Bewegung und wird in hohem Maße durch die Digitalisierung angetrieben. Aus den vielfältigen Entwicklungen sticht momentan insbesondere die Zunahme privatwirtschaftlicher Anbieter hervor. Neben privaten Hochschulen⁷ betätigen sich weitere kommerzielle Anbieter am Markt, die vor allem auf digitalisierte Bildungsangebote setzen. Eine Auswahl der gegenwärtigen Entwicklungen:

Aus- und Weiterbildungsangebote werden als Erweiterung von Geschäftsmodellen entwickelt: Beispielsweise bieten soziale Online-Netzwerke wie LinkedIn nicht mehr nur die Möglichkeit zur Vernetzung, sondern über Plattformen wie „LinkedIn-Learning“ ein breites Kursangebot zur beruflichen Weiterbildung, das teilweise (so zumindest die Selbstbeschreibung des Anbieters) Angebote auf Hochschulniveau enthält. Ein weiteres Beispiel ist der vom Wissenschaftsverlag Springer betriebene „Springer Campus“, auf dem im Online-Studium Zertifikate erworben und in Kooperation mit Hochschulen Fernstudiengänge mit grundständigen Abschlüssen angeboten werden. Mit ähnlicher Zielrichtung kooperiert der Spiegel-Verlag mit der privaten SRH Fernhochschule im Rahmen der Spiegel-Akademie.

(Ehemalige) Start-up-Unternehmen wie Udacity, Udemy oder edX bieten, teilweise in Kooperation mit renommierten Hochschulen, eine große Bandbreite sowohl an originär wissenschaftlichen als auch

⁷ Im WS 1995/96 waren noch lediglich 1,1 % aller deutschen Hochschulen privatwirtschaftlich organisiert, im WS 2016/17 bereits 8,5 % (davon der weit überwiegende Anteil als private Fachhochschulen) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 152).

eher berufsfeldbezogenen Online-Kursen unterschiedlicher Fächer, deren Abschluss zertifiziert wird. Diese Zertifikate können teilweise zu einem vollwertigen Bachelor- oder Masterabschluss kombiniert werden. Vor allem die Plattform edX bewirbt kreditierte Kurse, die das Studium an den beteiligten Hochschulen verkürzen.

Zudem können Teilnehmer an Online-Kursen auch Abschlüsse eigener Art, sog. „Nanodegrees“, erwerben. Hiermit zertifiziert beispielsweise Udacity sechs- bis neunmonatige, modulartig aufgebaute Studienphasen. Nanodegrees sollen insbesondere Karrieren in der Tech-Industrie befördern und werden als maßgeschneiderte Programme zusammen mit Unternehmen entwickelt. Erwartbar wird sich diese Entwicklung auf andere Industrien bzw. Berufsfelder ausdehnen.

Zugespißt lässt sich sagen, dass viele traditionelle Hochschulen digitale (Bildungs-)Technologien mehr oder weniger mühsam und konfliktträchtig integriert haben bzw. weiterhin integrieren, während die rasante Fortentwicklung der Digitaltechnik außerhalb traditioneller Hochschulstrukturen zu einer dynamischen Entwicklung neuartiger Bildungsangebote geführt hat. Es ist zu vermuten, dass Marktteilnehmer wie die oben genannten mittel- bis langfristig die Ansprüche prägen, die an Aus- und Weiterbildung gestellt werden. Sofern diese Vermutung zutrifft, müssen sich Hochschulen zwangsläufig mit der Frage auseinandersetzen, wie sie über die nachträgliche Digitalisierung von zunächst analogen Prozessen und Strukturen hinausgelangen können, wie ein offenes, digitales Lernökosystem für die Hochschulbildung gestaltet werden kann (vgl. Seufert/Guggemos/Moser 2019) und wie digitale Anwendungen zum selbstverständlichen Bestandteil des Bildungsprozesses werden können.

Der Markteintritt kommerzieller, nicht-hochschulischer Anbieter kann im Verbund mit weiteren Prozessen langfristig zu einer Entinstitutionalisierung und Entformalisierung höherer Bildung, und zwar nicht mehr nur mit Blick auf den ohnehin eher wettbewerblich organisierten Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. dazu Wolter 2011),

sondern zunehmend auch hinsichtlich der akademischen Erstausbildung führen. Zu diesen weiteren Prozessen gehören u. a.

die politisch forcierte Forderung nach „Open Education“, d. h. nach dem freien und niedrigschwelligen Zugang zu Bildung, und damit die Förderung der Produktion von Open Educational Resources,

die Diskussion um die Dokumentation⁸ und Anerkennung von informell und außeruniversitär erworbenen Kompetenzen für einen Hochschulabschluss und

der generelle Effekt der Digitalisierung, dass der Zugriff auf Inhalte nahezu überall und jederzeit möglich ist und in der Folge Wissenszugang und Institutionenzugehörigkeit nicht mehr zwangsläufig ineinanderfallen (vgl. Elsholz o. J.).

**Edupunks als neuer
Nachfragetypus?**

Menschen haben also neuartige Möglichkeiten, auch außerhalb von Hochschulen selbstständig an akademische Lernangebote zu gelangen und individuelle Lernpfade zu definieren. Individuen, die selbstgesteuerte Lernpfade als Alternative bzw. Ergänzung zu tradierten Hochschulstrukturen entwickeln und moderne Informationstechnologien nutzen, um Lerninhalte und Lernprozesse für sich und andere zu strukturieren, werden mit dem Sammelbegriff „Edupunk“ beschrieben (vgl. Al-Ani 2017: 238). Aus der analytischen Distanz betrachtet, fügt sich diese – gegenwärtig freilich nur von einer Minderheit betriebene – Praxis in die deutlich sichtbare,

⁸ Die Sichtbarmachung von informell erworbenen Kompetenzen erfolgt häufig über die Verleihung sog. „Badges“ (digitale Kompetenzabzeichen) (vgl. Buchem/Orr/Brunn 2019). Diese werden vorwiegend noch in diskursiv mehr oder weniger geschlossenen (Online-)Communities genutzt. Als Pionier der Nutzung im Hochschulsektor gilt die Beuth Hochschule für Technik (Berlin), die neben regulären Hochschulzertifikaten sog. BeuthBonus Badges auf der technologischen Basis von Mozilla Open Badges verleiht – beispielsweise als Nachweise für Sprach-, Leadership- oder Managementkompetenzen (vgl. <https://beuthbonus.beuth-hochschule.de/qualifizierung/badges-digitale-kompetenzabzeichen/>).

digitalisierungsbedingte Entwicklung einer Herausbildung neuartiger Bildungs- und Bildsamkeitsvorstellungen ein (z. B. informelles Lernen, selbsttätiges und -bestimmtes Lernen, Kompetenzentwicklung) (vgl. Hochberg/Wild/Bastiaens 2019: 125).

Auch wenn diese Entwicklungen aus der Perspektive des lebenslangen Lernens wohl überwiegend positiv zu deuten sind, gerät doch aus Sicht der Hochschulen ihr Monopol zur Vermittlung und Weitergabe von akademischem Wissen ins Wanken. Das tradierte hochschulische Selbstverständnis wird – zumindest seitens nicht-hochschulischer Anbieter – deutlich infrage gestellt und es besteht die begründete Annahme, dass ihre gesellschaftliche Bedeutung als Bildungsinstitution insgesamt abnehmen könnte. Für Hochschulen liegt die Herausforderung darin, diese sich „bottom up“ entwickelnden Lernpraxen in angemessener Weise aufzugreifen, sie also weder zu ignorieren noch als eine Art „one best way“ zu verabsolutieren.

**Flexibilisierung als Chance
der Existenzsicherung
von Hochschulen**

Auch dieser Entwicklung lässt sich mit einer Flexibilisierung von Studienangeboten und -verläufen begegnen, indem beispielsweise der hochschulexterne Erwerb von Kompetenzen proaktiv beworben und Anrechnungs- und Anerkennungsfragen progressiv gelöst werden. Mit Blick auf die eingeschriebenen Studierenden geht es also darum, das, was Teile der Studierenden längst tun, auch organisatorisch anzuerkennen. Dadurch würde sich, so wird prognostiziert, auch die Rolle des Lehrenden hin zu einem Mentor verändern, der den Studierenden Wege durch eine Vielzahl an Lernangeboten weist und „auch jene motiviert, die von alleine solche Pfade nicht gehen würden“ (Al-Ani 2013: 8). Insoweit verstärkt die externe Konkurrenz möglicherweise die Notwendigkeit einer Veränderung der Lehrendenrolle, die mit dem „shift from teaching to learning“, d. h. einer Abkehr von der reinen Vermittlung von Faktenwissen hin zu einer Lernförderung und begleitenden Unterstützung des aktiven, selbstgesteuerten Lernens, bereits mit der „Bologna-Reform“ intendiert war. Nicht zuletzt gilt es auch, technische Möglichkeiten zur Erhöhung

der Flexibilität auszureizen. Grundsätzlich birgt die Digitalisierung das Potenzial, dass sich Hochschulen als Vorreiter flexibler Studienmodelle profilieren (vgl. Schönemann/Budde 2018).

Herausforderungen
im Verbund angehen

Dass auch staatliche Hochschulen diese Entwicklungen proaktiv aufgreifen können, zeigen Verbünde wie die „Virtuelle Hochschule Bayern“ (VHB), die „Hamburg Open Online University“ (HOOU) oder der länderübergreifende Verbund „Virtuelle Fachhochschule“ (VFH). Die Strategien sind unterschiedlich: Die HOOU bündelt in ihrem Portal eine Vielzahl offener Bildungsmaterialien (Open Educational Resources), die von Lehrenden der verschiedenen Hamburger Hochschulen erstellt werden. Weniger explizit dem emanzipatorischen Leitgedanken der „Openness“ als vielmehr dem Angebot an akkreditierten Online-Studiengängen und Zertifikatskursen ist die VFH verpflichtet. Die VHB bietet beides: Neben offenen Online-Kursen, für deren Nutzung man nicht an einer Hochschule eingeschrieben sein muss, werden kreditierbare Online-Kurse angeboten, für deren Belegung man an einer Hochschule eingeschrieben sein muss und die nach Ermessen der jeweiligen Hochschule anerkannt werden können.

Antwort auf neuartige Kompetenzanforderungen

Der digitalen Transformation wird ein erhebliches Potenzial zu immer wieder neuen Veränderungen von Lebens- und Arbeitswelt unterstellt. Schätzungen gehen davon aus, dass 65 % der Kinder, die 2016 eingeschult wurden, in ihrem späteren Berufsleben Tätigkeiten nachgehen werden, die zum Zeitpunkt ihrer Einschulung noch gar nicht existierten (vgl. World Economic Forum (WEF) 2016: 32). Angestrebte Kompetenzprofile von Absolventen müssen also regelmäßig und im Zuge einer sich intensivierenden Digitalisierung möglicherweise in kürzeren Abständen als bisher auf ihre Eignung überprüft und bei Bedarf an technologische, ökonomische und soziale Entwicklungen angepasst werden.

Neben der fortlaufenden Aktualisierung und Anpassung der Curricula sind Hochschulen gegenwärtig gefordert, die mittel- bis langfristigen Effekte der Digitalisierung auf die Kompetenzprofile von Absolventen auch grundlegend zu bedenken. Ein Blick auf Vorschläge zum Neuzuschnitt von idealtypischen Ausgangskompetenzprofilen lässt vermuten, dass

Kompetenzen im Schnittfeld mehrerer Disziplinen (vgl. für konkrete Beispiele Harth 2019 #Werkstattbericht 11 Kompetenzprofile in der digitalen Welt, S. 34-43),

fachübergreifende Kompetenzen wie beispielsweise „Data Literacy“ oder die Fähigkeit, eigenes digitales Handeln ethisch zu reflektieren („Digital Ethics“) (vgl. z. B. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V./McKinsey & Company 2019), und

Profile, die technologische, analytische und soziale Kompetenzen vereinen (vgl. z. B. World Economic Forum (WEF) 2016: 32), für Absolventen an Bedeutung gewinnen werden.

Um diesen Bedarf zu bedienen, können beispielsweise passgenaue, transdisziplinäre Studienangebote oder ganze Studiengänge im Schnittfeld vorhandener Disziplinen konzipiert werden, aber auch „digitale Schlüsselqualifikationen“, wie z. B. Data Literacy, digitale Wissenserschließung, Computational Thinking oder Agiles Arbeiten, als Querschnittsthemen in existierende Studiengänge integriert werden oder Angebote entwickelt werden, die noch weitergehend ein grundsätzliches Verständnis für das Phänomen Digitalisierung mit seinen Auswirkungen auf Technik und Gesellschaft entwickeln.

Beispiel

„Building Information Modeling“ (BIM)

Ein fast schon prototypisches Beispiel für die Entstehung neuartiger – in diesem Fall: komplexer interdisziplinärer – Fragestellungen durch die Digitalisierung der Arbeitswelt ist das mit dem Begriff „Building Information Modeling“ beschriebene Verfahren der softwaregestützten, vernetzten Planung, Errichtung und Bewirtschaftung von Bauwerken. Dieses Verfahren gilt als Antwort auf Herausforderungen der Baubranche (Kostendruck, Fachkräftemangel, verschärfte Umwelt- und Sicherheitsstandards), stellt aber auch neuartige Anforderungen an Absolventinnen und Absolventen: Im Rahmen des BIM werden alle relevanten Bauwerksdaten digital modelliert, erfasst und visualisiert. Dadurch wird es in der Bauindustrie nicht nur notwendig, digitale Technologien zu beherrschen, sondern auch gewerke- und fachübergreifend zu denken und zu arbeiten.

Um die dazu erforderlichen Kompetenzen bereits im Studium zu fördern, sind an der FH Münster in mehreren aufeinander aufbauenden Projekten interdisziplinäre Lehrveranstaltungen unter Beteiligung der Fachbereiche Architektur, Bauingenieurwesen und Energie • Gebäude • Umwelt entstanden.

In dem curricular verankerten fachbereichsübergreifenden Wahlpflichtmodul „Building Information Modeling“ kommen sowohl Lehrende als auch Studierende der Masterstudiengänge der drei beteiligten Fachbereiche zusammen. Das Modul beginnt mit einem zweitägigen Workshop und wird anschließend in einem regelmäßigen Turnus in der Vorlesungszeit fortgeführt.

In diesem Modul werden u. a. praxisnahe Planspiele in interdisziplinären Lehr- und Lernteams durchgeführt und/oder Rollenspiele umgesetzt, um die Sicht- und Denkweisen der jeweils anderen Fachbereiche besser verstehen zu können und ein besseres Schnittstellenverständnis zu entwickeln.

So sollen Studierende Kompetenzen entwickeln, die es ermöglichen, effektiv und ergebnisorientiert in interdisziplinären Planungsteams zu agieren.

Einblicke in die Erträge und die Herausforderungen der interdisziplinären Zusammenarbeit ermöglicht die Filmreihe „Weiter denken“ des Wandelwerks: <https://www.fh-muenster.de/wandelwerk/filmreihe-weiter-denken.php>.

Potenzial für transdisziplinäre Studiengänge bietet beispielsweise die Zusammenführung geistes- und sozialwissenschaftlicher Lehrinhalte mit Modulen aus der Informatik, um Experten für „Digital Humanities“, „Tech-Translation“ oder Datenjournalismus auszubilden. Oder auch die Kombination von Inhalten aus gestalterischen Disziplinen und der Informatik, die Spezialisten für generative Gestaltung bzw. Computational Design hervorbringen kann.

Das Hochschulforum Digitalisierung hat ein umfangreiches Dossier zu Anforderungen der digitalen Transformation an die Hochschullehre und zu erprobten Lösungen bereitgestellt: <https://hochschulforum-digitalisierung.de/de/dossiers/curriculumentwicklung>.

Auch losgelöst von digitalen Transformationsprozessen als Ursache oder Gegenstand sind transdisziplinäre Studienangebote zukunftsweisend. Wenn beispielsweise im Rahmen des problembasierten Lernens Aspekte der gegenwärtigen „grand challenges“ – z. B. Energiesicherheit, demografische Verschiebungen oder globale Gesundheitsprobleme – aufgegriffen werden sollen, ist es angesichts des Querschnittscharakters der zugrunde liegenden Probleme häufig wenig ergiebig, diese nur aus einer Fachrichtung

**Probleme halten sich nicht
an Disziplingrenzen**

heraus zu betrachten. Knapp formuliert: Eine zunehmende Anzahl an Problemen ist innerhalb einer einzelnen Disziplin kaum mehr vollständig beschreib- und bearbeitbar, während viele Studiengänge noch innerhalb tradierter disziplinärer Grenzen angesiedelt sind. Häufig wird diesbezüglich argumentiert, dass inter- und transdisziplinäre Studienangebote nach einer Sozialisationsphase in einem Fach folgen sollten, also beispielsweise zunächst ein fachspezifischer Bachelorstudiengang absolviert werden sollte, der exemplarisch eine disziplinäre Sicht auf das wissenschaftliche Arbeiten vermittelt.

Beispiel

Das „House of Transdisciplinary Studies for practice-oriented teaching and learning“ (HOTSPOT) der Hochschule Pforzheim

Unter dem Label HOTSPOT arbeiten Lehrende, Studierende und externe Akteure unterschiedlicher Fachrichtungen und Hintergründe fachübergreifend an realitätsbezogenen Themenstellungen und Projekten. In jedem Semester wird ein von allen Fakultäten und Fachrichtungen gemeinsam bestimmtes Schwerpunktthema transdisziplinär erarbeitet. Dabei sollen komplexe gesellschaftliche und wirtschaftliche Problemstellungen ganzheitlich analysiert und neuartige Lösungsansätze entwickelt und erprobt werden. Innerhalb abgegrenzter Themenkomplexe bearbeiten jeweils mehrere Projektgruppen unterschiedliche Aspekte fachübergreifend in Lehrveranstaltungen, die mittelfristig fester Bestandteil der Curricula der Hochschule Pforzheim werden sollen. Zum Semesterende bzw. Projektabschluss hin werden die Ergebnisse öffentlich präsentiert, diskutiert und dokumentiert:

https://www.hs-pforzheim.de/studium/im_studium/hotspot.

Deutlich wird in jedem Fall: Ohne eine Flexibilität des Lehrangebotes ist eine Entwicklung transdisziplinärer Studienangebote oder die systematische Entwicklung digitaler Schlüsselqualifikationen kaum möglich. Und auch mit Blick auf bestehende Curricula gilt die Flexibilisierung der Studienstrukturen als wichtige Voraussetzung für die Anpassung an neuartige Kompetenzanforderungen (vgl. exemplarisch für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge Heidling/Meil/Neumer et al. 2019).

Vom analytischen zum synthetisierenden Denken?

Mit Blick auf die Breite der Studienfächer ist nachdrücklich festzuhalten, dass die Konsequenzen der Digitalisierung keineswegs nur in technischen oder technikaffinen Fächern und auch nicht nur hinsichtlich technischer Veränderungen bedacht werden sollten. Gänzlich fachübergreifend lässt sich argumentieren, dass in zukünftigen Lebens- und Arbeitswelten das klassische analytische Denken gegenüber dem synthetisierenden Denken an Bedeutung verlieren könnte, Hochschulen ihre Studierenden also auch stärker als bisher im synthetisierenden Denken und Arbeiten schulen sollten (vgl. Hochberg/Wild/Bastiaens 2019: 11). „Analytisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang, vom Konkreten auf das Abstrakte zu schlussfolgern und so die Welt um sich herum zu erschließen bzw. Probleme zu lösen. Im Zuge der Digitalisierung hingegen gelte es eher, in einer enorm großen Informationsfülle das Wissensnotwendige zu erkennen, herauszufiltern und zusammenzuführen. Studierende müssten also nicht mehr nur und möglicherweise zunehmend weniger eine geprüfte, validierte und sortierte Wissensordnung erlernen, sondern sich zunehmend auch in der Konstruktion eines (situationsadäquaten) Wissens aus prinzipiell unbeschränkten, flüchtigen und zusammenhangslosen Informationen üben (vgl. ebd.). Letztlich scheint sich hier aber die sprichwörtliche Katze in den Schwanz zu beißen, scheint es doch deutlich leichter, eine Vielzahl an Einzelinformationen einordnen, bewerten und zusammenführen zu können, wenn man über die Fähigkeit verfügt, dahinter liegende abstrakte Strukturen zu erkennen.

Hinzu kommt, dass die Halbwertszeit von deklarativem Wissen (Faktenwissen) angesichts einer immer dynamischeren Wissensproduktion grundsätzlich abnimmt. Diese Entwicklung macht die Vermittlung von deklarativem Wissen nicht unbedeutend oder überflüssig, zeigt aber, dass die Befähigung von Absolventen zum erfolgreichen Bestehen am Arbeitsmarkt nicht darauf beschränkt werden kann (vgl. Hochberg/Wild/Bastiaens 2019: 89-91). Daher wird häufig argumentiert, dass es

**Abnehmende Halbwertszeit
von deklarativem Wissen**

in Bildungsinstitutionen zukünftig nicht mehr nur und vielleicht auch nicht immer in erster Linie um die Vermittlung von deklarativem Wissen gehen sollte, als vielmehr um die Entwicklung von Orientierungswissen, das Absolventen besser in die Lage versetzt, auf neuartige Situationen flexibel und kreativ reagieren zu können. Im Grundsatz ist dieser Gedanke bereits in der Bologna-Reform angelegt, die eine Verknüpfung von Wissens- und Faktenvermittlung („Fachkompetenz“) mit der Vermittlung von fachübergreifenden Handlungs- und Problemlösungsstrategien sowie von klassischen Schlüsselqualifikationen fordert.

**Flexible Arbeitswelten
erfordern ausgeprägtes
Orientierungswissen**

Die Bedeutung des Orientierungswissens steigt in dem Maße, in dem die Arbeitsorganisation flexibler wird. Nicht in allen, doch in zunehmend mehr Berufsfeldern müssen Arbeitskräfte darauf vorbereitet sein, dass Arbeitsabläufe und -anforderungen sich kurzfristig und ad hoc ändern können, und daher die Fähigkeit entwickeln, ebenso kurzfristig Problemlösungen zu entwickeln (vgl. Ehlers 2020: 16-19, 49-52; Scheer/Wachter 2018: 85). In diesem Sinne beschreibt beispielsweise Manuel Dolderer, Gründer der CODE University of Applied Sciences in Berlin, seine Versuche, in Gesprächen mit der Praxis zukünftig gewünschte fachliche Qualifikationsprofile von Informatikern zu eruieren: „In the end, most of the expectations could be summarized as follows: Perfect employees should be able to work in international and interdisciplinary teams, they should have the ability to understand and creatively solve problems, and they should have an eagerness to learn. From the perspective of today’s companies, these aspects are entirely reasonable. After all, they honestly don’t know what the digital transformation will do to their products and

business models. What does that mean for universities? They have to reevaluate the way they prepare students for their future professional life. Today's study programs still focus heavily on the transfer of predefined expert knowledge from professors and textbooks into the heads of students. Teamwork and creative problem solving are usually not the most important skills to succeed in such a learning environment." (Dolderer 2018: 37 f.).

**Inhaltlich-methodische
Flexibilität als zentrale
Voraussetzung**

Sowohl zur Entwicklung einer synthetisierenden Denk- und Arbeitshaltung als auch zur Vermittlung von Orientierungswissen ist eine auf konkretes, kontextgebundenes und situatives Lernen setzende Lehre unabdingbar. Damit einhergehen sollte eine gedankliche Relativierung des nach wie vor wirkmächtigen Berufekonstruktes, mit dem unterstellt wird, dass sich die für eine Berufstätigkeit erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen in dauerhaft gültigen Curricula bündeln lassen.

Beispiel

Das „Twente Education Model“

Studiengänge in diesem Sinne zukunftssicher zu machen ist ein erklärtes Ziel an der niederländischen Universität Twente. Das allen Bachelorstudiengängen der Hochschule zugrunde liegende „Twente Education Model“ (TOM) basiert auf drei Säulen: (1) projektbasiertem Arbeiten in meist interdisziplinären Modulen, (2) der weitgehenden Steuerung des Lernprozesses durch den Studierenden selbst („student driven learning“) und (3) der gleichgewichtigen Förderung dreier studentischer Rollen („Forscher“, „Designer“ und „Organisator“). Ziel ist die Ausbildung sog. „T-shaped professionals“ mit einem „T-förmigen“ Qualifikationsprofil, das Expertenwissen und generalistische Kompetenzen bzw. Breitenwissen vereint.

Mehr Informationen zu diesem Ansatz finden sich auf den englischsprachigen Webseiten der Hochschule: <https://www.utwente.nl/en/tom/>.

Prognosen zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums



Erwartbar wird der
Flexibilisierungsbedarf
weiter zunehmen
und organisatorische
Strukturen müssen
angepasst werden.

Prognosen zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums

Auch in Prognosen zur zukünftigen Organisation von Studium und Lehre an Hochschulen nimmt der Flexibilisierungsgedanke großen Raum ein. Im Folgenden werden zwei prominent rezipierte Prognosen vorgestellt.⁹ Ihr Wert liegt nicht unbedingt in der Genauigkeit ihrer Vorhersagen, sondern in ihrer Fähigkeit, Fragen anzuregen und sich abzeichnende Entwicklungsmuster zu erkennen.

Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030

In der Trendanalyse „AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030“ (Orr/Lübcke/Schmidt et al. 2019) werden auf Basis von Literaturlauswertungen und Experteninterviews vier Studienverlaufsmodelle gebildet, die jeweils nach einem Spielzeug benannt sind, dessen jeweilige Eigenart sinnbildlich für das Modell steht: „Tamagotchi“, „Jenga“, „Transformer“ und „Lego“ (s. Abbildung 1). Gemeinsamer Ausgangspunkt dieser Modelle ist, dass die Digitalisierung nicht nur die Anforderungen an die Qualifikationen und Kompetenzen von Hochschulabsolventen verändert, sondern auch Auswirkungen auf das Lern- und Studierverhalten von zukünftigen Studierenden hat. Die in der Abbildung dargestellten Blöcke stehen für die Hauptlernphasen in der Hochschulbildung; die Phasen ohne Blöcke beschreiben Phasen ohne Hochschulbildung.

⁹ Ein darüber hinausgehender aktueller Überblick über Perspektiven auf die „Zukunft der Hochschule“ findet sich bei Schulze/Orr/FiBS Research (o. J.).

Modell 1 - Tamagotchi (Status quo plus)



Modell 2 - Jenga



Modell 3 - Lego set



Modell 4 - Transformers



Abbildung 1: Vier Lernwege für die Hochschullandschaft in 2030 (Orr/Lübcke/Schmidt et al. 2019: 44)

Das „Tamagotchi“-Modell folgt dem traditionellen Konzept der Hochschulbildung. Die Hochschule fungiert hier als ein geschlossenes Ökosystem, das um die einzelnen Studierenden herum aufgebaut ist. Der Lernpfad wird im Regelfall direkt im Anschluss an die Schulausbildung absolviert, das weitere Lernen erfolgt vor allem nonformal, informell und bedarfsorientiert in Abhängigkeit von der beruflichen Situation. Dabei können auch hochschulische Weiterbildungsangebote (gestrichelte Kästchen in Abbildung 1) besucht werden, die aber in diesem Modell keine explizite Verbindung zum vorherigen Studium haben. Gleichwohl wird auch in diesem Modell angenommen, dass die in der Hochschule zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten in dem Sinne zukunftssicher sein sollten, als nicht allein für die Bedarfe des je aktuellen Arbeitsmarktes ausgebildet wird, sondern Orientierungswissen vermittelt und Kompetenzen entwickelt werden, die Absolventen in die Lage versetzen, sich an neue Anforderungen anzupassen (vgl. Orr/Lübcke/Schmidt et al. 2019: 45 f.). Die Autoren gehen

davon aus, dass dieses Modell angesichts der wachsenden Durchlässigkeit im Hochschulsystem und (teilweise) berufstätigen Studierenden mittelfristig unter Druck gerät (vgl. ebd.: 46).

Im Modell „Jenga“ wird davon ausgegangen, dass Hochschulen ein Wissens- und Kompetenzfundament bereitstellen, das durch zusätzliche Studienblöcke bzw. Zusatzqualifikationen im Lebensverlauf erweitert wird (vgl. ebd.: 47 f.). Wie auch im Tamagotchi-Modell wird von einem direkten Wechsel an die Hochschule nach dem Erwerb der (schulischen) Hochschulzugangsberechtigung ausgegangen, wobei aber die initiale, im Regelfall im Vollzeitstudium verbrachte Hochschulphase kürzer ist als im Tamagotchi-Modell (verkürztes Erststudium).

Im Modell „Lego“ werden verschiedene Lerneinheiten kombiniert, die sowohl von unterschiedlichen Hochschulen als auch nicht-hochschulischen Bildungsanbietern im Rahmen physischer Präsenz und online angeboten werden. Studierende gelten hier als hochmotiviert und selbstständig; annahmegemäß bevorzugen sie einen nicht-standardisierten Lernweg, der ihren individuellen Lernbedürfnissen und Interessen zu unterschiedlichen Zeitpunkten entspricht (vgl. ebd.: 51 f.). Charakteristisch für dieses Modell ist der häufige Wechsel zwischen Phasen der Erwerbsarbeit und des akademischen Lernens (vgl. ebd.).

Studierende im „Transformer-Modell“ haben bereits eine längere Phase der Berufs- oder sonstigen Tätigkeit hinter sich, wechseln also nicht als Schulabgänger an die Hochschule, sondern besuchen eine Hochschule erstmals oder kehren hierher zurück, um neue grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben („side-skilling“) oder aber ihre vorhandene Hochschulbildung auszubauen („upskilling“) (vgl. ebd.: 53 f.). Letztlich wird hier ein grundständiges, berufsorientiertes Studium vorgesehen, das den Bedürfnissen einer älteren Zielgruppe entspricht und dafür spezieller didaktischer Ansätze bedarf. Dabei wird davon ausgegangen, dass die durch den Arbeitsmarkt

ausgelöste Notwendigkeit, das eigene Kompetenz- und Wissensprofil zu erweitern oder aber auch sich neue Betätigungsfelder zu suchen, wesentliche Treiber für dieses Modell sind (vgl. ebd.: 54).

Den Modellen „Jenga“ und „Lego“ ist gemein, dass traditionelle zeitliche Taktungen aufgelöst werden und nahezu vollständig individuelle Lernpfade möglich werden. Beide Modelle stellen implizit die Forderung auf, dass Hochschulen kleinere akademische Qualifikationseinheiten konzipieren sollten als bisher, die im Zeitverlauf variabel miteinander gekoppelt werden können. Insbesondere mit Blick auf das Modell „Lego“ wird deutlich, dass die Idee eines „Studiums aus einer Hand“ (d. h. an einem Ort an einer Hochschule mit einem vordefinierten Curriculum und einer Abschlussprüfung) zukünftig nur noch eine unter mehreren Möglichkeiten sein könnte. Damit wird letztlich auch das Konzept der „Regelstudienzeit“ grundsätzlich infrage gestellt.

In den Modellen „Jenga“ und „Lego“ wird Hochschulen die wichtige Aufgabe zugewiesen, die bei anderen Anbietern in vorhergehenden Lerneinheiten erworbenen Kompetenzen zu zertifizieren und zu einem vollwertigen Abschluss zusammenzuführen, was einer verstärkten Berücksichtigung individuell vorhandener Kompetenzen und Vorkenntnisse bedarf. Mit ähnlicher Schlagrichtung diskutieren auch Dräger et al. (2017: 273) das Zukunftsmodell einer reinen „Anerkennungshochschule“, die informell erworbene Kompetenzen sichtbar macht und prüfungsrechtlich sicher dokumentiert, die so entstehenden Kreditpunkte mit ggf. bereits anderweitig erworbenen Kreditpunkten kumuliert und zu einem Hochschulabschluss bündelt. Dieses Szenario ruft freilich auch Widerspruch auf den Plan: „In Anbetracht des rasanten Wandels und der ungewissen Zukunft scheint auch ein umgekehrter Weg gangbar – anstelle von vollkommener Individualisierung im Sinne von ‚my own curriculum‘ eine verstärkte Konzentration auf die Vermittlung von grundlegenden Fähigkeiten wie abstraktes Denken oder Sozialkompetenz. Eine solche Gangrichtung wäre rational durchaus

begründbar: Wenn die Prognosen über die beruflichen Herausforderungen der Zukunft immer schwieriger werden, dann sollte man den Studierenden die Dinge vermitteln, die eine vermeintlich solide Basis für den erfinderischen Umgang mit diesen heute noch unbekanntem Problemen bereitstellen“ (Metzger 2019).

Vier Szenarien für die Hochschule der Zukunft

Im Rahmen des „NextSkills Projekt“¹⁰ (Ehlers 2020: 229-292) werden vier Szenarien für die Hochschule der Zukunft entwickelt:

die *Future Skills-Universität*,

die *multi-institutionelle Netzwerk-Universität*,

die personalisierte *MyCurriculum-Universität* und

die *Lifelong Learning-Universität*.

Die vier Szenarien werden auf Grundlage eines Basisszenarios konstruiert, in dem (1) Hochschulbildung generell institutionsgebunden ist, (2) Studierende sich – für gewöhnlich direkt nach ihrem Schulabschluss – an einer Institution einschreiben, an der sie später auch ihren Abschluss machen, und dort (3) entlang eines vordefinierten Curriculums mit vorgegebenen Inhalten studieren, (4) um vorgeschriebene Lernziele zu erreichen, die sich in der Regel aus einem bestimmten Berufsfeld oder einer Wissenschaftsdisziplin ableiten, und (5) Studiengänge dabei in einer akademischen Disziplin oder Fakultät verortet sind (vgl. Ehlers 2020: 275).

¹⁰ www.nextskills.org [20.10.2020]

Den vier Modellen liegt eine kumulative Logik zugrunde, im jeweils folgenden Modell wird dem vorherigen Szenario also ein weiterer Faktor hinzugefügt.

Das Szenario einer *Future Skills-Universität* nimmt an, dass sich Hochschulen von dem momentan häufig noch dominanten Modell der Wissensvermittlung abkehren und stattdessen neue Studiengangs- und Hochschulprofile entstehen, die auf die Entwicklung von „Future Skills“, z. B. Problemlösefähigkeit, Umgang mit Unsicherheit oder die Entwicklung von Verantwortungsgefühl, abzielen. Klassische Wissensvermittlung und definierte Curricula für feststehende Berufsbilder werden dadurch nicht ersetzt, doch lässt sich die Hochschullehre darauf nicht (mehr) beschränken. Wesentliches Ziel der Lehre ist die Vorbereitung von Studierenden auf die Handlungsfähigkeit in ungewisseren und unsicheren Zukünften (vgl. Ehlers 2020: 279 f.).

Das Szenario einer *multi-institutionellen Netzwerk-Universität* folgt dem Gedanken der Integration der Curricula verschiedener Hochschulen in einer Hochschulallianz. Der Gedanke in sich geschlossener Studiengänge wird aufgegeben. Es kommt zu einem umfassenden, durch die Digitalisierung erheblich erleichterten Im- und Export von curricularen Bausteinen. Diese liegen als Open Educational Resources (OER) vor, sodass die individuelle Studierenerfahrung nicht mehr zwingend institutionsgebunden ist. Der Studienverlauf hängt also stärker von den individuellen Interessen und Präferenzen für bestimmte Themen oder von gewünschten Zugängen zu spezifischen Einrichtungen ab als von den curricularen Möglichkeiten und Kapazitäten einzelner Hochschulen. Dahinter steht die Idee eines vom Studierenden persönlich verantworteten Studiums, das durch Lehrende und Coaches an den Hochschulen beratend begleitet wird. Studienleistungen werden vollständig portabel, d. h. führen nicht mehr nur in bestimmten, durch einzelne Hochschulen selber regulierten

Kombinationen zu einem Studienabschluss, sondern können zu einem individuellen Kompetenzprofil zusammengesetzt werden (vgl. Ehlers 2020: 281-286).

Die personalisierte *MyCurriculum-Universität* beteiligt Studierende zusätzlich proaktiv an der Curriculumentwicklung und dem Entwurf passender Lehrformate und erhöht dadurch den im Szenario der multiinstitutionellen Netzwerk-Universität vorgesehenen Individualisierungsgrad des Studiums nochmals. Im Ergebnis wird die eher starre Bindung von Studienprogrammen an bestimmte Organisationseinheiten (Institute, Fachbereiche) und Fachdisziplinen deutlich gelockert und die Kombinierbarkeit von Lehrinhalten aus verschiedenen Fachdisziplinen erleichtert (vgl. Ehlers 2020: 286-289).

Im Szenario einer *Lifelong Learning-Universität* machen Berufstätige den Großteil der Studierenden aus. Sie stellen ihr individuelles Modul-Portfolio entsprechend ihren persönlichen Bedarfen selbstständig zusammen. Eine erste akademische Qualifikationsphase, die dem derzeitigen Bachelor- oder dem Masterstudium entspricht, ist dabei nicht ausgeschlossen. Die Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen und praktischer Erfahrungen erlaubt, dass flexibel zwischen verschiedenen Anbietern von Hochschulbildung hin- und hergewechselt werden kann. Diese werden auch in Form von Micro- und Nanodegrees zertifiziert (vgl. Ehlers 2020: 289-292).

Die vier Szenarien beruhen auf einer bewusst zugespitzten Gegenüberstellung des gegenwärtigen und eines zukünftigen Hochschulmodells

Elf Dimensionen der „postmodernen“ Hochschule

in elf Dimensionen, die in Tabelle 1 vollständig aufgelistet sind, um mögliche Entwicklungsoptionen auch für die FH Münster diskutieren zu können.

Dimension	Derzeitiges Hochschulmodell <i>Von... (möglicher Entwicklungspfad)</i>	Zukünftiges Hochschulmodell (postmodern) <i>... zu</i>
Abschlüsse	Ziel ist das Erreichen eines klar definierten Gesamtabschlusses für das Studium, dabei werden die Abschlussbezeichnungen hoheitlich von der Hochschule vergeben.	Das Studium setzt sich aus kleinen Studieneinheiten zusammen, die auch von unterschiedlichen (Hochschul-) Anbietern kommen können. Es wird mehr Kurzformate, Zertifikatskurse, Kontaktstudienmöglichkeiten und Short-Courses geben. Daraus entstehen Patchwork-Studienverläufe, die dann zu größeren Abschlusszertifikaten, wie beispielsweise einem Studienabschluss, zusammengefügt und von einer Hochschule zertifiziert werden können.
Anerkennung vorheriger Kenntnisse & Erfahrungen	Anerkennung ist möglich, aber es gibt wenig tatsächliche Anerkennungspraxis.	Viel Anerkennungspraxis, Hochschulen entwickeln professionelle Prozesse für Kompetenzdiagnose und die Anerkennung von Vorleistungen und Erfahrungen.
Zertifizierung	Lehre/Vermittlung (Tutoring, Lehrveranstaltungen), Prüfung und Zertifizierung sind im Rahmen einer Institution gekoppelt.	Lehre/Vermittlung (Tutoring, Lehrveranstaltungen), Prüfungen und Zertifizierung (Abschlussprüfung) sind entkoppelt und können von verschiedenen Institutionen durchgeführt werden.
Studienpfad/ Taktung	Studienverlauf ist durch Modul- und Prüfungsplan in der Studienordnung klar und nur mit geringer Flexibilität vorgegeben. Studium ist anhand von Zeiteinheiten strukturiert (ECTS). Klare Unterscheidung von Teilzeit und Vollzeitstruktur.	Studienverlauf ist flexibel und durch große Wahlbereiche bestimmt. Studium ist anhand von inhaltlichen Kriterien strukturiert. Flexiblere, individuelle Zeitstruktur, mehr berufs- und lebensbegleitende Modelle.

Dimension	Derzeitiges Hochschulmodell <i>Von... (möglicher Entwicklungspfad)</i>	Zukünftiges Hochschulmodell (postmodern) <i>... zu</i>
Curriculum	<p>Im Studium sind klar definierte Qualifikationsziele vorgegeben, die für alle Studierenden gleichermaßen gelten und aus denen die Inhalte und Methoden der Module im Studienverlauf abgeleitet werden. Berufsprofile werden als normatives Paradigma für Studieninhalte herangezogen.</p>	<p>Studieninhalt ist zunehmend orientiert an langfristiger Beschäftigungsfähigkeit und an individuellen Bildungszielen, Interessen und Bedürfnissen. Im Vordergrund stehen mehr grundlegende Handlungskompetenzen und die Befähigung zum Umgang mit übergreifenden Fähigkeiten.</p>
	<p>Ein Methoden- und Inhaltskanon ist an Fakultäten und Disziplinen orientiert.</p>	<p>Das Curriculum ist an zentralen Problemstellungen eines Praxisfeldes orientiert. Die Problemorientierung bedingt eine stärker interdisziplinäre Ausrichtung.</p>
	<p>Wenig digitaler Import von Curricula.</p>	<p>Viel digitale Kooperation und digitaler Im- und Export zwischen akademischen Institutionen.</p>
Wissenschafts-/ Hochschulstruktur	<p>Hochschulen sind in disziplinäre Einheiten, die Fakultäten, strukturiert; sie sind inhaltlich maßgebend und für das Studium strukturgebend.</p>	<p>Hochschulen sind stärker durch interdisziplinäre/transdisziplinäre Kooperationsformen organisiert. Das Studium ist stärker anhand von übergreifenden Fragestellungen und interdisziplinären/transdisziplinären Arbeitseinheiten organisiert.</p>
Lernmodell	<p>Lernen folgt prinzipiell der Vorstellung eines Wissensgefälles, welches es auszugleichen gilt.</p>	<p>Lernen folgt der Vorstellung, dass Studierende und Lehrende eine Lerngemeinschaft bilden (Renaissance des Ideals der Universitas).</p>
	<p>Die Lehre ist expert/innenorientiert, Professor/innen organisieren Wissenstransfer.</p>	

Dimension	Derzeitiges Hochschulmodell <i>Von... (möglicher Entwicklungspfad)</i>	Zukünftiges Hochschulmodell (postmodern) <i>... zu</i>
	Prüfungsorientiertes Lernen: Lernen ist auf Prüfungen ausgerichtet. Studium folgt der Vorstellung, dass es darum geht, die Hürde der Zertifizierung zu überwinden. Viele Prüfungen für detaillierte Modulstruktur.	Die Lernerfahrung steht im Mittelpunkt, die sich aus eigenen Interessen und selbst entwickelten Fragestellungen speist. Prüfungen finden in größerem Rahmen zu übergreifenden Themen und Kompetenzen statt. Übergreifende Kompetenzen aus größeren Zusammenhängen stehen im Vordergrund.
Prüfungen	Viele Prüfungen sind an Modulen orientiert und oft eher auf Reproduktion von Wissen hin ausgelegt.	Prüfungen sind kompetenzorientiert, finden in größeren Abständen und Einheiten statt, decken größere Gebiete ab.
Organisationsrahmen	Institutionelle Struktur: Eine Hochschule fungiert als Studienort/-anbieter.	Institutionelle Vielfalt: Mehrere akademische Institutionen sind beteiligt. Studierende organisieren Studienrahmen und den flexiblen, an Bedürfnisse angepassten Studienprozess.
Reputation	Die Reputation der Hochschule bestimmt den Wert des Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt.	Studierende dokumentieren ihre Fähigkeiten und Erfahrungen eher in Assessments, auch durch qualitative Elemente, wie beispielsweise Portfolios. Der Wert des Hochschulabschlusses orientiert sich vor allem am Praxisbezug des Studiums, den dort gemachten und dokumentierten Erfahrungen und demonstrierter Handlungskompetenz.
Durchlässigkeit	Zwischen Schule, Berufsausbildung und Hochschule existieren klare Schwellen zwischen akademischen und nichtakademischen Programmen. Die Durchlässigkeit ist nicht durchgängig gegeben.	Durchlässiges Kontinuum zwischen den Bildungsbereichen Schule, Berufsausbildung und Hochschule sowie den jeweiligen anschlussfähigen Bildungsniveaus der nationalen und Europäischen Qualifikationsrahmen.

Tabelle 1: Eckpunkte der Hochschule der Zukunft (Ehlers 2020: 231-234, wörtlich zitiert)

Die oben geschilderten Prognosen zur Entwicklung von Studium und Lehre an Hochschulen verweisen auf eine zukünftig wachsende Bedeutung studierendenzentrierter Lernansätze und selbstregulierter Lernprozesse, die aktiver, motivierter und vielseitig interessierter Studierender

Wie selbstreguliert
kann Lernen
in der Breite erfolgen?

bedürfen. Ob und inwieweit diese Voraussetzung in der Breite zukünftig gegeben sein wird, ist sicher diskutabel. Einschränkend zeigt sich, dass die Realisierbarkeit der Szenarien auch von geeigneten organisatorischen Voraussetzungen abhängt. So wäre es beispielsweise hilfreich, wenn Studierende eine lebenslang gültige Matrikelnummer besitzen, die eine Vereinfachung der verwaltungstechnischen Registrierung von zeitlich verteilten Phasen des akademischen Studiums bedeuten würde und auch die Portabilität von Micro- und Nanodegrees vereinfachen würde. Dies ist beispielsweise in Österreich schon gängige Praxis. In diesem Zusammenhang ist auch die Vision eines mit der Blockchain-Technologie umsetzbaren personenspezifischen digitalen Lernprofils von Bedeutung, in dem die Lernerfahrungen und Kompetenzzuwächse von Individuen über den gesamten Lebensweg dokumentiert werden könnten – von der frühen Kindheit bis in das nachberufliche Seniorenleben (vgl. dazu Ernst & Young 2018: 24 f.; ausführlich Hoyer et al. 2018). Mittels eines solchen individuellen Lernprofils kann nicht nur die Anerkennung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen oder die Anerkennung von Studienleistungen zwischen verschiedenen akademischen Institutionen vereinfacht werden, sondern es kann beispielsweise auch als ergänzende Informationsquelle für die Prüfung des Passungsverhältnisses von zu besetzenden Stellenprofilen und Bewerbungen genutzt werden.

Flexibilisierung auf Lehrveranstal- tungsebene



Schon kleine Änderungen
erhöhen die Flexibilität.

Flexibilisierung auf Lehrveranstaltungsebene

Im Folgenden werden ausgewählte Ansätze vorgestellt, mit denen eine Flexibilisierung der Lehre auf der Ebene konkreter Lehrveranstaltungen erzielt werden kann. Im Rahmen dieser Publikation kann die Darstellung nur illustrativen Charakter haben.

Einsatz des Lehr-/Lern-Szenarios „Blended Learning“

Ein erster und sehr bewährter Weg zur Flexibilisierung der Lehre ist die Umstellung von Lehrveranstaltungen auf ein „Blended Learning“-Szenario, d. h. auf eine Kombination aus Präsenz und (digital vermittelter bzw. „online“ angebotener) Fernlehre. Typischerweise werden vier Grundmodelle unterschieden, in denen Online- und Präsenzanteile auf verschiedene Weise kombiniert werden (vgl. dazu Christensen/Horn/Staker 2013: 26-29):

Vier Grundmodelle des Blended Learning

1. Rotations-Modell

Die Lehrveranstaltung besteht aus einer vorgegebenen Struktur mit Präsenz- und Online-Anteilen.

2. Flex-Modell

Lehrmaterialien werden überwiegend online zur Verfügung gestellt. Lehrende können nach Bedarf kontaktiert werden und leisten dann auch Face-to-Face-Support.

3. Eigener Blend

Studierende entscheiden sich, zusätzlich zum Präsenzangebot der eigenen Hochschule einen ergänzenden Online-Kurs eines anderen Anbieters zu besuchen.

4. Angereichertes virtuelles Modell

Grundsätzlich virtueller Kurs, der in bestimmten Phasen (z. B. zum Auftakt und Abschluss) auch Präsenzanteile beinhaltet.

„Flipped Classroom“ als Sonderform

Blended-Learning-Modelle, in denen das klassische Lehrveranstaltungsszenario (Inputvortrag in Präsenz, studentische Arbeits- bzw. Selbstlernphasen außerhalb des Präsenztermins) umgedreht wird, werden als „Flipped Classroom“ oder „Inverted Classroom“ bezeichnet (vgl. Harth 2015 #Werkstattbericht 7 100 Begriffe für die Hochschullehre).

Blended Learning ermöglicht in jedem Fall ein gewisses Maß an örtlicher Flexibilität (mit Blick auf den Fernlehranteil) und – sofern der Online-Anteil asynchron stattfindet, d. h. nicht alle Studierende zeitgleich online sein müssen – auch ein hohes Maß an zeitlicher Flexibilität, da Studierende den Bearbeitungszeitpunkt der digital zur Verfügung gestellten Materialien selbst festlegen können.

Vielfältige Beispiele für die Bandbreite an Blended-Learning-Kursen finden sich in der Projektdatenbank des Webportals e-teaching.org:

https://www.e-teaching.org/community/projekt_db

(Stichwortsuche: „blended learning“).

In diesem Portal findet sich auch eine Sammlung von sehr anschaulichen Beispielen für Remote-Labore:

https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/virtuelles_Labor.

Der Bericht „The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter“ stellt acht digitale Lernszenarien und sieben digitale Prüfungsszenarien vor: Hochschulforum Digitalisierung (2016): The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 27 (Themengruppe „Innovationen in Lern- und Prüfungsszenarien“: Abschlussbericht der Themengruppe). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Abrufbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/themen/innovationen-lern-pruefungsszenarien>.

Zum Thema „Blended Learning“ sind u. a. im Rahmen des „Wandelfonds“ auch an der FH Münster zahlreiche Pilotprojekte umgesetzt und auch in den Regelbetrieb übernommen worden. Diese können über eine Datenbank (<https://www.fh-muenster.de/wandelwerk/hochschuldidaktik/wandelfonds/dokumentation.php>) recherchiert werden.

Sequenzierung von Lehrinhalten

Eine weitere Möglichkeit der Flexibilisierung auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltung liegt in der (digitalen) Bereitstellung kleiner Lerneinheiten bzw. kurzer Informationssequenzen, die inhaltlich aufeinander aufbauend zeitlich hintereinander bearbeitet werden können (vgl. Raichle/Voß 2016: 38). Wenn solchermaßen gestaltete Informationssequenzen digital abrufbar sind und insoweit standortunabhängig genutzt werden können, erhöht sich insbesondere die zeitliche und räumliche Flexibilität erheblich: Studierende können auch kleinere als die üblicherweise vorausgesetzten Zeitfenster zum Lernen nutzen. Ziel ist nicht, den zeitlichen Workload insgesamt zu verringern oder zu erhöhen, wohl aber die Anzahl der durch die Studierenden nutzbaren Zeitfenster zu erhöhen

und damit typischerweise bisher nicht zur Erbringung von Lernleistungen gedachte Zeitfenster nutzbar zu machen. Die Sequenzierung von Lehrinhalten wird auch mit dem Begriff „Mikrolernen“ bezeichnet, der „für verschiedene Lernaktivitäten von kurzer Dauer oder für das Lernen mit relativ kleinen Bildschirmen, kleinen Lerneinheiten, mobilen Geräten oder Mikroinhalten“ (Hug 2018: 322) steht. „Mikrolernen“ erfolgt über die Bearbeitung von „Learning Nuggets“ bzw. „Micro-Units“, d. h. über die Bearbeitung kurzer (max. 15-minütiger), inhaltlich fokussierter, für sich stehender Lerneinheiten unter Nutzung verschiedener Medienformate.

Phasen des „Mikrolernens“

Beutner und Teine (2018: 399-401) machen einen Vorschlag für ein Phasenschema für Micro-Units. Dabei ist jede Micro-Unit einem eindeutig definierten Lernziel untergeordnet und auf einen praktisch relevanten Problemkontext oder eine eng gesteckte theoretische Fragestellung ausgerichtet. Da die Bearbeitung innerhalb von 15 Minuten abgeschlossen sein sollte, müssen komplexe Fragestellungen in einzelne, ggf. aufeinander aufbauende Einheiten aufgegliedert werden.

1. Phase der Aktivierung

In der Phase der *Aktivierung* (ca. 3 Minuten) werden die Studierenden mit dem Lernziel und der Struktur des präsentierten Inhalts vertraut gemacht und – sofern möglich – wird die (Alltags-)Relevanz des Lerninhalts aufgezeigt.

2. Phasen Erläuterung und Aufgaben

In den ineinandergreifenden Phasen *Erläuterung* und *Aufgaben* (ca. 6 Minuten) erfolgt die Vermittlung des eigentlichen Lerninhalts sowie dessen direkte Anwendung auf aktuelle und authentische Problem- und Aufgabenstellungen.

3. Assessment-Phase

In der *Assessment-Phase* (ca. 4 Minuten) sollen Studierende bei der Selbstevaluierung ihrer Lernbedarfe unterstützt werden, sodass diese schließlich selbstgesteuert die weiteren Lernaktivitäten planen und umsetzen können.

4. Reflexions-Phase

Die abschließende *Reflexions-Phase* (ca. 2 Minuten) bietet die Möglichkeit, den zuvor behandelten Inhalt knapp zu wiederholen, Diskussions- und Reflexionsanreize zu setzen sowie Hinweise zur Gestaltung des weiteren Lernprozesses anzubieten. (Vgl. Beutner/Teine 2018: 399 f.)

Zur systematischen Konzeption von (Mikro-)Lernangeboten hat die bildungstechnologische Teildisziplin „Instructional Design“ (Instruktionsdesign) eine Reihe sehr konkreter und bewährter Vorgehensmodelle entwickelt. Dieser Beitrag gibt einen hilfreichen Überblick:

Niegemann, Helmut (2020): Instructional Design. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (Hrsg.): Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Wiesbaden: S. 95-151.

Mobiles Lernen

Eine weitere Möglichkeit der Flexibilisierung liegt in der systematischen Ermöglichung der Nutzung mobiler Endgeräte durch Studierende für Lernzwecke. Unter dem Begriff „Mobiles Lernen“ wird das Lehren und Lernen mit mobilen Endgeräten (z. B. Notebooks, Smartphones, Tablets, Smartwatches) verstanden. Dieser Diskurs wurde zunächst technologiebasiert geführt, wird mittlerweile aber auch pädagogisch-didaktisch

bearbeitet (vgl. zusammenfassend die Beiträge in De Witt/Gloerfeld 2018) – nicht zuletzt wegen der ubiquitären Verbreitung mobiler Endgeräte. Angesichts ständiger technologischer Weiterentwicklungen ergeben sich regelmäßig neue Nutzungsmöglichkeiten mobiler Endgeräte für den Einsatz in der Lehre. Dabei ist, insbesondere wenn es sich um Neuentwicklungen von Apps u. Ä. m. handelt, ein besonderer Fokus auf das technisch-grafische Konzept und die tatsächliche Bedienbarkeit durch die Zielgruppe zu legen, die in einem durchdachten Prototyping-Prozess sichergestellt werden sollten.

„Mobile Learning“-

Die explizite und bewusste Einbeziehung mobiler Endgeräte ist zuletzt vor allem mit Blick auf Trends wie „Mikrolernen“ (s. o.) diskutiert worden, ist aber grundsätzlich für alle Stoffumfänge geeignet (vgl. Beutner/Teine 2018). Mit Wannemacher (2018) können vier Szenarien des mobilen Lernens unterschieden werden.

Szenarien

1. „Mobile on campus“

Hier erfolgt mobiles Lernen eingebettet in reguläre Präsenzlehrveranstaltungen in Hochschulräumen. Studierende nutzen mobile Endgeräte, um auf Lernressourcen zuzugreifen oder sich untereinander auszutauschen. Verbreitet sind z. B. appgebundene Abstimmungs- bzw. Classroom-Response-Systeme zur Aktivierung von Studierenden oder Quiz-Apps zur Vertiefung und Festigung von Inhalten. Die Ergebnisse können in Echtzeit ausgewertet und im Rahmen der Lehrveranstaltung besprochen werden.

2. „Mobile on campus (plus)“

Im Szenario „Mobile on campus (plus)“ befinden sich die Lehrveranstaltungsteilnehmer an verschiedenen Orten auf dem Campus und bearbeiten gruppenweise Aufgaben mit mobilen Endgeräten oder bewegen sich zwischen unterschiedlichen Räumen und Arbeitsplätzen. Beispielsweise bietet es sich im Rahmen der

studentischen Orientierung zum Studienbeginn an, Studierende konkrete Orte innerhalb und außerhalb der Hochschule aufsuchen zu lassen, die dann z. B. fotografiert oder getagget werden müssen.

3. „Mobile off campus“

Das Szenario „Mobile off campus“ beschreibt die Nutzung mobiler Endgeräte an außerhochschulischen Lernorten, z. B. auf Baustellen, an Bauwerken, bei Stadtführungen oder in der Natur. Mit mobilen Endgeräten können

unmittelbare Anschauungen von Lehrgegenständen vor Ort mit ergänzenden, digital vorliegenden Informationen verknüpft werden (z. B. Podcasts),

vor Ort Informationen über reale physikalische Objekte erhoben und dokumentiert werden oder

Hinweise auf Lernressourcen mit Bezug zu physischen Objekten gegeben werden, z. B. im Verlauf von Exkursionen.

Aufgaben, die mobil „off campus“ zu bearbeiten sind, können sowohl im Rahmen von Präsenzlehrveranstaltungen als auch für die Nachbereitungsphase einer solchen gestellt werden.

4. „Mobil off campus (plus)“

Das Szenario „Mobil off campus (plus)“ adressiert das frei gestaltbare, wenig bis gar nicht angeleitete Selbststudium außerhalb der Hochschule, z. B. durch die Nutzung von Open Educational Resources, Vorlesungsaufzeichnungen u. Ä. m., externe Apps, Online-Lernkarteien, Lernspiele etc.

Insgesamt wird deutlich, dass die Unterscheidung von analogen und digitalen Lernangeboten, wie sie dem Grundgedanken des Blended Learning

innewohnt, durch mobile Technologien aufgelöst wird (vgl. Glahn/Gruber 2019: 237).

Mobiles Lernen als Voraussetzung für „Seamless Learning“

Mobiles Lernen ist eine Kernvoraussetzung, um dem übergreifenden Anspruch des bruch- bzw. nahtlosen Lernens („Seamless Learning“) näher zu kommen, bei dem typische Lernbrüche überbrückt werden sollen, die sich bei Ortswechseln, durch technische Inkompatibilitäten verschiedener Lernressourcen oder durch die Unvereinbarkeit von formellen und informellen Lernumgebungen ergeben (vgl. grundlegend Wong/Looi 2011). Etwas spezifischer kann unter „Seamless Learning“ die möglichst vollständige Vermeidung von Brüchen bzw. Nahtstellen zwischen mehreren physischen Lernorten (innerhalb und außerhalb der Hochschule) sowie zwischen analogen und digitalen Lern- und Lehrformaten verstanden werden.

Beispiel

Der integrierte „mobile first“-Ansatz der Quantic School of Business and Technology

Als Vorreiter eines integrierten „mobile first“-Ansatzes gilt die US-amerikanische Quantic School of Business and Technology (<https://quantic.edu/>), die auf der technologischen Basis einer Social-Learning-Plattform verschiedene MBA-Studiengänge anbietet.

Will man die Überlegungen zum „Seamless Learning“ bei der Gestaltung von Lernsettings einbeziehen, sind folgende Fragen zu beantworten:

Verfügen die Lernenden über mobile Geräte? Wenn ja: über welche und in welcher Weise?

Stehen die einzusetzenden Anwendungen in gleicher Weise für alle Betriebssysteme zur Verfügung?

Wie kompetent sind die Studierenden in ihrer Selbststeuerung und im Umgang mit der Technologie?

Was ist der Mehrwert der Nutzung von mobilen Geräten und Online-Ressourcen in meinem Lernsetting?

Was sind die sonstigen Herausforderungen?

In welcher Dimension (z. B. Zeit, Ort, formelles vs. informelles Lernen) will ich für eine besondere Nahtlosigkeit sorgen? (Vgl. Schön/Ebner 2018: 297)

Um sich bewusst zu machen, welche Flexibilisierungspotenziale durch (mobiles) Seamless Learning bestehen, kann man versuchen, prototypische Tagesabläufe von Studierenden gedanklich durchzuspielen und darin mögliche Lerngelegenheiten zu identifizieren (vgl. exemplarisch Bieberstein 2015).

Rückgriff auf Open Educational Resources

Die Grundidee von Open Educational Resources (OER) ist, dass einmal erstellte Lehr-/Lernmaterialien auch von anderen Nutzern lizenzkostenfrei verwendet werden dürfen (sog. Open-Content-Lizenzen, z. B. Creative Commons). Viele OER dürfen darüber hinaus in Abhängigkeit von der konkreten Lizenzierung vor einer Verwendung auch bearbeitet werden. Der Gedanke der „Openness“ bezieht sich also auf die lizenzkostenfreie Verfügbarkeit und Weiternutzung der Inhalte durch andere. Mit dem Rückgriff auf OER kann eine Flexibilisierung inhaltlicher Art erzielt werden.¹¹ Dies ist vielfach bereits heute gängige Praxis, etwa wenn Filme aus allgemein zugänglichen Portalen in der Lehre eingesetzt werden.

Mit Blick auf die Entstehungskontexte von OER ist gegenwärtig zu beobachten, dass die in Deutschland traditionell Bottom-up initiierte Materialproduktion um staatliche Top-down-Initiativen ergänzt wird (vgl. Orr/Neumann/Muuss-Merholz 2017). Insoweit ist davon auszugehen, dass die ursprünglich auf emanzipatorischen Zielen fußende OER-Bewegung ihren „Bewegungscharakter“ verlieren wird und OER auch im Rahmen der Hochschullehre niedrigschwellig und zunehmend selbstverständlich nutzbar sind. So stellt beispielsweise die „Digitale Hochschule NRW“¹² mit dem derzeit im Aufbau befindlichen Landesportal „ORCA. NRW“ (Open Resources Campus NRW) zukünftig ein Online-Portal für Studium und Lehre bereit, um Lehrenden und Studierenden hochschulübergreifend und niedrigschwellig einen Zugriff auf bereits vorhandene und zukünftig zu entwickelnde digitale OER zu ermöglichen.

Der systematische Einsatz von offenen, online verfügbaren Lernressourcen macht in zweierlei Hinsicht flexibler.

Zum Ersten kann der oben geschilderten Herausforderung begegnet werden, dass sich aufgrund des stetigen Wandels der Berufs- und Arbeitswelt auch die von Absolventen erwarteten fachlichen Kompetenzen zunehmend kurzrhythmisch ändern können, was wiederum eine ebenso zeitnahe Anpassung der Lehrinhalte erfordert, die durch den einzelnen Lehrenden nicht immer geleistet werden kann. Mit dem Rückgriff auf passende OER kann die Aktualisierung von Lehrveranstaltungsgehalten entsprechend kurzfristig und zielgerichtet erfolgen, da der Produktionsaufwand entfällt.

¹¹ Gemäß UNESCO-Definition sind OER frei verfügbare Bildungsmaterialien, die unter einer offenen Lizenz stehen (i. d. R. Creative Commons) und von jedermann genutzt, bearbeitet und weiterverbreitet werden können (vgl. <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>). Bildungspolitisch wird die Produktion und Nutzung von OER seit etwa 2012 erheblich forciert (vgl. Deimann 2018: 8 f.).

¹² Die „Digitale Hochschule NRW“ (DH-NRW) ist eine Kooperationsplattform der Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen und des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW) zur kooperativen Weiterentwicklung von Digitalisierungsprozessen im Hochschulwesen.

Zum Zweiten erlauben sie eine gewisse Individualisierung der Lehre bei großen Studierendenzahlen, indem für einzelne, hinsichtlich ihres Wissensstandes segmentierte Gruppen von Studierenden unterschiedliche OER ausgewählt werden. So könnten beispielsweise in einer Lehrveranstaltung im Masterstudium, die sich mit speziellen Aspekten der Public Relations/Unternehmenskommunikation befasst, Studierende mit einer betriebswirtschaftlichen Vorbildung auf Studierende mit einer geisteswissenschaftlichen Vorbildung treffen. Erstere werden möglicherweise im Feld der Kommunikationsplanung bereits die notwendigen Kenntnisse haben und können die ebenfalls essenziellen Fähigkeiten im zielgruppengerechten Texten über einen Kurs wie „Write like a PR Pro“ (<https://www.oercommons.org/courses/write-like-a-pr-pro/view>) ausbauen. Umgekehrt könnten Studierende mit hinreichenden Schreibkenntnissen ihre planerischen Fähigkeiten über die Unit „Public Relations Components and Planning“ (<https://www.oercommons.org/courses/public-relations/view>) weiterentwickeln.

Lektüreempfehlung

Mit der Suchmaske www.oerhoernchen.de können deutschsprachige OER gefunden werden, die legal nutz- und veränderbar sind. Anhand der eingegebenen Suchbegriffe wird automatisch eine Google-Suchanfrage vorbereitet, auf die dann weitergeleitet wird. Für internationale Materialien kann beispielsweise das Portal <https://www.oercommons.org/> genutzt werden.

Offensichtlich wird ein enger Zusammenhang von OER – oder übergreifender: „Open Educational Practices“ (vgl. Mayrberger/Hofhues 2013) – zur Sequenzierung von Lehrinhalten (s. o.) und zum Ideal des nahtlosen mobilen Lernens (s. o.). Mit Blick auf die Sequenzierung von Lehrinhalten können OER als „Learning Nuggets“ eingesetzt werden und damit Lehrende von eigenem Produktionsaufwand entlasten. Für ein nahtloses mobiles Lernen sind OER erforderlich, um nicht an

Bezahlshranken und/oder Urheberrechtsregelungen zu scheitern (vgl. Deimann 2020: 706).

Insoweit erfordert die Vorbereitung der Lehre zukünftig vielleicht weniger die Erstellung ganzer „Kurse“ als vielmehr die Identifizierung, Sichtung und Bewertung von OER und deren Kombination mit eigenerstelltem Material auf dazu passenden Plattformen bzw. Learning-Management-Systemen (LMS).¹³

Das System „Leukipp“

Ein dezentrales Autoren- und Lernsystem, das den Austausch und die gemeinsame Erstellung von OER innerhalb der Hochschule und über Hochschulgrenzen hinaus fördern soll, wird derzeit an der FH Münster unter dem Titel „Leukipp“ entwickelt. Das System basiert auf einer Datenstruktur zur plattformunabhängigen Beschreibung von Lernobjekten (von kleinstsinnvollen Elementen bis hin zu ganzen Kursen), die in unterschiedlichen Kontexten verwendet und kombiniert werden können. Neben einer Autorensoftware zur Erstellung von Lernobjekten und dem Lernsystem zur Bereitstellung und Nutzung der erstellten Materialien sind im Wesentlichen eine Bibliothek zum Rendern, Editieren und Überprüfen dieser Lernobjekte in Webanwendungen und ein Server zur Lagerung, Versionierung und Auslieferung von Lernobjekten entwickelt bzw. eingesetzt worden.

Ein Prototyp des Tools ist derzeit unter der URL

<https://leukipp.fh-muenster.de> zugänglich.

¹³ In diesem Zusammenhang zeigt sich erneut eine digitalisierungsinduzierte, langfristig wohl nicht vollständig umgehbare Rollenveränderung von hauptamtlich Lehrenden: weg von der individuellen hin zu einer arbeitsteiligen Produktion von Lehr-/Lernmaterialien. Im analogen Zeitalter erfolgte die Produktion – im Regelfall unhinterfragt und selbstverständlich – durch einzelne Lehrende als Bestandteil ihrer pädagogischen Dienstleistungen. Diese Materialien unterliegen, wenn nicht explizit etwas anderes angestrebt wird, automatisch dem Urheberrecht und schränken damit die Nutzbarkeit stark ein. Im analogen Zeitalter entstanden daraus keine besonderen Schwierigkeiten, im digitalen Zeitalter führt diese Praxis jedoch zu Brüchen, insbesondere im Blick auf das Postulat des zeit- und ortsunabhängigen Lernens (vgl. Deimann 2020: 706).

Individualisierung von Lehrinhalten

Mit Blick auf die Lehrinhalte ermöglichen digitale Lehr-/Lernmedien vor allem eine Individualisierung bzw. Personalisierung der Lehrangebote – und dies auch für eine große Zahl an Studierenden: „Personalisiertes Lernen oder Lernstandserhebungen sind ohne Frage auch in analoger Form möglich.

Aufgrund der aktuell gegebenen großen Zahl an Studierenden sind sie analog jedoch kaum finanzierbar. Personalisiertes Lernen kann ein/e Professor(in) mit zehn Studierenden gut realisieren, mit 500 Studierenden ist dies jedoch rein analog nicht möglich“ (Dräger/Friedrich/Mordhorst et al. 2017: 268).

Intelligente tutorielle Systeme

Als hoffnungsvolles, über bisher schon routinemäßig eingesetzte Technologien hinausgehendes Versprechen zur Individualisierung von Lehrinhalten werden intelligente tutorielle Systeme (ITS) – auch: „adaptive Lernsysteme“ – behandelt, die

sich schrittweise auf den jeweiligen Nutzer einstellen, indem sie Informationen über die fachlichen Inhalte und das individuelle Lernverhalten auswerten,

Lerninhalte in unterschiedlicher Form darstellen können und

den Lernfortschritt des Nutzers analysieren und Rückschlüsse auf seine bestehenden und erlangten Kenntnisse ziehen (vgl. o. V. 2020).

Adaptivität ist in dem Maße gegeben, in dem eine (digitale) Lernumgebung ihr Verhalten an veränderte Bedingungen, d. h. insbesondere die individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bzw. Lernfortschritte

ihrer Nutzer, anpasst oder sich an diese anpassen lässt (vgl. Niegemann/Heidig 2020: 362). Diese Anpassung kann insbesondere aufgrund unterschiedlicher kognitiver Voraussetzungen (Vorwissen bzw. vorhandenes Kompetenzprofil), unterschiedlicher Sprachniveaus, der benötigten Lernzeit und des individuellen Lerntempos, unterschiedlicher motivationaler Lernvoraussetzungen oder spezieller Beeinträchtigungen der Lernenden zweckmäßig sein (vgl. ebd.). Individuelle Anpassungen können sich auf Variablen wie den Instruktionsumfang, die zur Verfügung gestellte Lernzeit, den zeitlichen Umfang der Aufgabenpräsentation oder die Art und Weise der Veranschaulichung beziehen (vgl. ebd.).

Die Lernplattform **knewton**

Die kommerzielle, auch von Hochschulen nutzbare Lernplattform www.knewton.com passt Lerninhalte und Lernprozesse gemäß dem Vorwissen, den Zielsetzungen und den Merkmalen individueller Nutzer an (vgl. dazu ausführlicher Meier 2016).

Das Ziel intelligenter tutorieller Systeme ist, Studierenden einen individuell passenden Lernpfad bereitzustellen. Dazu verfolgen ITS die Vorgehensweise des Lernenden, d. h., es wird beispielsweise die benötigte Bearbeitungszeit, die Anzahl richtiger und falscher Antworten u. Ä. m. gemessen. Zusätzlich können Selbsteinschätzungen des Nutzers, z. B. zum wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, abgefragt werden. Das System wertet die Vorgehensweise und die Antworten aus, gleicht die Ergebnisse ggf. mit denen anderer Nutzer ab und ordnet den Nutzer einem bestimmten Lerntyp zu. Auf dieser Basis wählt das System aus einem Pool passende Lerninhalte aus (vgl. o. V. 2020).

Als einer der Vorreiter bei der hochschulweiten Implementierung von adaptiven Lernsystemen gilt die Colorado Technical University (USA).

Johnson, Connie/Sloan, Amy (2020): Adaptive Learning: Implementation, Scaling, and Lessons Learned. Abrufbar unter: <https://er.educause.edu/articles/2020/4/adaptive-learning-implementation-scaling-and-lessons-learned> (abgerufen am 05.08.2020).

Die Autorinnen schildern die Lerneffekte, die die Colorado Technical University während ihres Einführungsprogramms adaptiver Lern-technologien seit 2012 gemacht hat. Dazu gehört beispielsweise die Erkenntnis, dass adaptive Lerninhalte durch Diskussionsmöglichkeiten, Fallstudien und Videoinhalte unterstützt werden sollten oder dass die Präsentation des adaptiven Materials durch menschenähnliche Avatare das studentische Engagement erhöht.

Unmittelbar nutzbare, individuell konfigurierbare Baukastenlösungen für den Hochschulsektor existieren bisher noch nicht.

Hintergrund

An der FH Münster besteht aber die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit dem Entwicklerteam des Wandelwerks lehrveranstaltungsindividuell adaptive Lehr- und Übungsmaterialien zu erstellen. Dabei ist zu beachten, dass möglichst exakte Fragen und Aufgaben formuliert werden müssen. Besonders geeignet sind insoweit Themen, bei denen sich Regeln und Zusammenhänge klar formulieren lassen. Dort, wo ein großer Antwortspielraum besteht, stoßen intelligente tutorielle Systeme bzw. die automatisierte Verarbeitung von Antworten noch an Grenzen.

Nutzung von Learning Analytics

Ein Hilfsmittel zur Individualisierung der Lehre, mittels dessen digital präsentierte Lehrinhalte während eines laufenden Lernprozesses an individuelle Bedürfnisse angepasst werden können, ist Learning Analytics. Darunter wird die Verwendung statischer Daten von Lernenden und dynamischer Daten von Lernumgebungen sowie deren Analyse und Visualisierung in Echtzeit mit dem Ziel der Modellierung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen und Lernumgebungen verstanden (vgl. Ifenthaler/Widanapathirana 2014).¹⁴ Innovativ ist daran vor allem die Möglichkeit, aus bestehenden Daten bisher unbekannt Zusammenhänge durch Visualisierungen (Dashboards) oder Data-Mining-Techniken darzustellen (vgl. Ifenthaler/Drachsler 2020: 519). Durch die Analyse großer Datenmengen – prinzipiell kann jede technische Interaktion eines Studierenden mit der Hochschule einen einzubeziehenden Datenpunkt erzeugen – bieten Learning Analytics eine „weitaus differenziertere Informationsbasis als das in klassischen Lehr-Lern-Situationen durch eine einzelne Lehrperson möglich wäre“ (Ifenthaler/Drachsler 2020: 524).

Auf der *Mikroebene* befassen sich Learning Analytics mit den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden und zielen auf einzelne Kurse bzw. Lehrveranstaltungen ab.

Auf der *Mesoebene* zielen Learning Analytics auf ein Bündel von Kursen/Lehrveranstaltungen oder ein in sich geschlossenes Curriculum ab.

¹⁴ In Abgrenzung zu den verwandten Konzepten Educational Data Mining und Academic Analytics stehen bei Learning Analytics Lernende, Lernprozesse und in Echtzeit verfügbare Rückmeldungen im Vordergrund; beim Educational Data Mining werden aus der Menge aller verfügbaren Daten relevante Informationen für den Bildungsbereich aufbereitet; Academic Analytics hingegen beziehen sich auf die Leistungsanalyse von einzelnen Bildungseinrichtungen, es gehen also nicht nur lernerbezogene Daten, sondern auch institutionelle Daten ein (vgl. Ifenthaler/Drachsler 2020: 516).

Auf der *Makroebene* werden Informationen auf Organisationsebene generiert. (Vgl. Ifenthaler/Drachsler 2020: 517)

Auf der Mikroebene werden Lehrende durch Learning Analytics über die Lernleistungen ihrer Studierenden informiert. Fragen, die sich beantworten lassen, sind z. B.: Wann sind die Studierenden bereit für das nächste Thema der Lehrveranstaltung? Besteht die Gefahr, dass ein Studierender den Kurs nicht erfolgreich abschließt? Muss/Sollte ich einzelnen Studierenden individuelle Hilfestellungen anbieten? Über die Antworten zu diesen Fragen lassen sich Kurse/Lehrveranstaltungen mittelfristig auch für zukünftige Kohorten optimieren (z. B. Anpassung des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben zu bestimmten Zeitpunkten im Semesterverlauf). Studierende bieten Learning Analytics die Möglichkeit, Rückmeldungen zum Lernerfolg und Hilfestellungen zu erhalten. Abbildung 2 verdeutlicht den Prozess auf der Mikroebene.

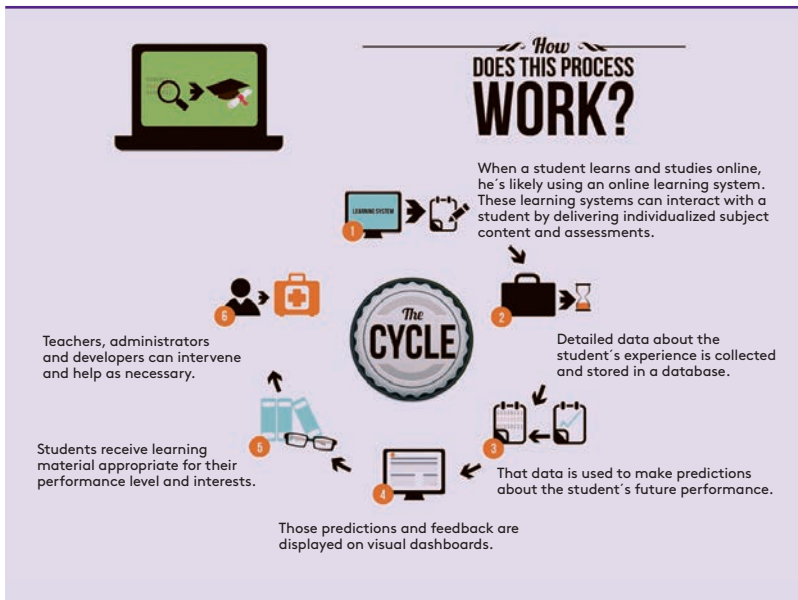


Abbildung 2: Learning Analytics auf der Mikroebene (<https://collegstats.org/2013/01/how-can-data-mining-analytics-enhance-education/>)

Die Abbildung verdeutlicht auch ein gegenwärtig (noch) bestehendes Grundproblem: Lernen wird in vielen Learning-Analytics-Anwendungen über quantitative Variablen erhoben, die in Learning-Management-Systemen wie ILIAS typischerweise ohnehin anfallen und messbar sind (z. B. Login-Häufigkeiten, Anzahl von Testteilnahmen oder Diskussionsbeiträgen, Termintreue einer Bearbeitung etc.). Erforderlich wären aber vielmehr Analysen der von Studierenden erstellten Inhalte, was in der Forschung derzeit über Netzwerkanalysen und automatisierte semantische Analysen erprobt wird (vgl. m. w. N. Ifenthaler/Drachsler 2020: 531). „[U]sing Analytics requires that we think carefully about what we need to know and what data is most likely to tell us that“ (Boyer/Bonnin o. J.: 7).

Lektüreempfehlung

Slater, Niall/Peasgood, Alice/Mullan, Joel (2016): Learning Analytics in Higher Education. A review of UK and international practice. Full report April 2016. Abrufbar unter: <https://www.jisc.ac.uk/sites/default/files/learning-analytics-in-he-v3.pdf> (abgerufen am 10.10.2020).

Der Bericht des britischen Joint Information Systems Committee (JISC), das öffentliche Einrichtungen in Fragen der Digitalisierung berät und unterstützt, enthält eine Reihe anschaulicher Beispiele zum Einsatz von Learning Analytics im Hochschulsektor.

Learning Analytics mit ILIAS

Grundsätzlich ermöglicht auch das Learning-Management-System ILIAS Auswertungen im o. g. Sinne von Learning Analytics (vgl. Kattenberg 2019). Eine Darstellung würde den Rahmen dieser Publikation sprengen.

Hintergrund

Für eine individuelle Beratung zum und Unterstützung bei dem Einsatz von Learning Analytics in konkreten Lehrveranstaltungen können sich Lehrende der FH Münster an das Entwicklerteam im Wandelwerk wenden.

Flexibilisierungsmöglichkeiten der Studienstrukturen



Flexibilisierung ist eine Gemeinschaftsaufgabe, die auch struktureller Veränderungen auf Fachbereichs- und Hochschulebene bedarf.

Flexibilisierungsmöglichkeiten der Studienstrukturen

Die Flexibilisierung von Studium und Lehre ist eine Gemeinschaftsaufgabe, die nicht nur in einzelnen Lehrveranstaltungen angegangen werden kann, sondern auch struktureller Veränderungen auf Fachbereichs- und Hochschulebene bedarf.

Ermöglichung eines Teilzeitstudiums

Hochschulen sind gemäß § 62a Hochschulgesetz NRW aufgefordert, das Lehrangebot so zu organisieren, dass das Studium auch als Teilzeitstudium erfolgen kann, und zu prüfen, ob und inwieweit die von ihnen angebotenen Studiengänge für ein Studium in Teilzeit geeignet sind.¹⁵ Mit Bargel (2013: 7) können vier Varianten des Teilzeitstudiums unterschieden werden:

1. Informelles Teilzeitstudium

Das Vollzeitstudium erfolgt mit reduziertem studentischem Einsatz (weniger Lehrveranstaltungen pro Semester, dadurch weniger Workload und geringere Zahl an Kreditpunkten, faktisch längere Studienzeit).

¹⁵ Im Wintersemester 2019/20 konnten Studieninteressenten an der FH Münster aus 138 Studiengängen wählen – davon werden 20 auch in Teilzeit angeboten (<https://www.fh-muenster.de/studium/studiengaenge/index.php?cluster=&abschluss=&beginn=&nc=&studienform=&suchstring>).

2. Entfristetes Teilzeitstudium

Das Vollzeitstudium wird formal aufrechterhalten, aber es kann, im Sinne einer Ausnahmeregelung, eine offizielle Fristverlängerung über die Prüfungstermine und Regelstudienzeit hinaus beantragt und gewährt werden. Die mögliche Fristverlängerung kann unterschiedlich lang sein.

3. Formelles Teilzeitstudium

Einrichtung eines gesonderten Studienangebots als „formeller Teilzeitstudiengang“, bei dem die Anzahl der pro Semester zu erwerbenden Kreditpunkte und damit der Workload gegenüber dem Vollzeitstudium verringert wird (oft auf die Hälfte) und sich die Studiendauer entsprechend verlängert (bis hin zur Verdoppelung).

4. Individualisiertes Teilzeitstudium

Eine individuelle Gestaltung des Studienverlaufs wird durch die Hochschule offiziell ermöglicht, Studierende können Aufwand und Dauer des Studiums abhängig von ihrer persönlichen Ausgangslage individuell planen; dabei werden sie im besten Fall durch Beratungen und Abmachungen zum Studienfortgang unterstützt.

Deutlich wird: Wesen und Ausprägung eines Teilzeitstudiums lassen sich nur vor dem Hintergrund der Bezugsgröße „Vollzeit(präsenz)studium“ bestimmen (vgl. zum Folgenden Bargel 2013: 6 f.). Neben einem Teilzeitstudium sind die fünf wichtigsten Alternativen zum Vollzeit(präsenz)studium:

Fernstudium: Lernort ist überwiegend nicht die Hochschule, sondern beliebige andere Orte, an denen mit dem Lehrmaterial gearbeitet wird;

duales Studium: Es werden drei Lernorte, meist Hochschule, Betrieb und Berufskolleg, im festgelegten Wechsel von Studium und Ausbildung genutzt, wobei diese Elemente vertraglich, organisatorisch und inhaltlich miteinander verzahnt sind;

berufsbegleitendes Studium: Hier betreiben Berufstätige ein in seinem Ablauf und seinen Anforderungen auf das Berufsleben abgestimmtes Studium parallel zur Berufstätigkeit;

(akademische) Weiterbildung: Angebot von Studienmöglichkeiten nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einem ersten Hochschulabschluss;

individualisierter Studienverlauf: Hier erfolgt eine Gestaltung des Studienablaufs in vertraglicher Absprache zwischen Studierenden und Hochschule in Abhängigkeit von den individuellen Lebensumständen.

Diese Alternativen liegen oft in Kombination vor, so sind z. B. viele berufsbegleitende Studiengänge zugleich formelle Teilzeitstudiengänge, viele akademische Weiterbildungsangebote weisen einen hohen Fernstudienanteil auf und die meisten Fernstudiengänge können in Voll- oder Teilzeit studiert werden.

Im Folgenden werden die Varianten drei und vier, d. h. diejenigen Varianten, bei denen man nicht als Vollzeitstudierender eingeschrieben wird, näher beleuchtet.

Ermöglichung eines formellen Teilzeitstudiums

Ein klassischer und vielfach erprobter Ansatz zur Flexibilisierung des Studiums besteht in der Einrichtung formeller Teilzeitstudiengän-

ge.¹⁶ Diese verschaffen insbesondere zeitlich anderweitig belasteten Studieninteressenten einen Zugang zur Hochschule. Bundesweit können 13,9 % aller Studiengänge in Teilzeit studiert werden (an Universitäten 15,8 % der Studiengänge und an HAW 13,0 % der Studiengänge) (vgl. Hachmeister/Thiemann/Gehlke et al. 2019). Oftmals besteht für formelle Teilzeitstudiengänge ein Vollzeit-Pendant, gerade weiterbildende und berufsbegleitende Masterstudiengänge in Teilzeit werden aber auch oft ohne ein solches angeboten.¹⁷

Ogleich ein hoher Bedarf nach zeitlich flexiblen Studiengängen besteht (beispielsweise absolviert mehr als jeder fünfte der formell Vollzeitstudierenden de facto ein Teilzeitstudium), scheint das gegenwärtige Angebot an formellen Teilzeitstudiengängen diesen in der Gesamtsicht auf die Bundesrepublik Deutschland nicht zu decken (vgl. mit einer Zusammenstellung entsprechender hochschulstatistischer Angaben Sandfuchs 2017: 5-7, Buß 2019: 67 f.). Als großes Nachfragehindernis für formelle Teilzeitstudiengänge gilt, dass sie im Regelfall nicht BAföG-fähig sind. Daher wird in der hochschulpolitischen Diskussion auch immer wieder gefordert, den BAföG-Bezug nicht an einen Zeitraum zu koppeln, sondern für jeden bezugsberechtigten Studierenden ein Förderzeitkonto einzurichten, das in dem Umfang belastet wird, in dem in einer konkreten Lebensphase studiert wird (vgl. m. w. N. Gehlke/Hachmeister/Hüning 2018: 14 f.).

¹⁶ Eine verbindliche Legaldefinition des Begriffs „Studiengang“ bzw. „Teilzeitstudiengang“ existiert in Deutschland nicht. Für die vom Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) erhobene Studierenden- und Prüfungsstatistik für NRW wird ein Studiengang als Kombination aus angestrebter Abschlussprüfung (z. B. Bachelor, Master, Promotion) mit einem oder dem ersten Studienfach gebildet (Beispiel: „Master-Studium in Physik“) (vgl. <https://www.it.nrw/statistik/gesellschaft-und-staat/bildung-und-kultur/hochschulen>).

¹⁷ 1232 grundständige und 1652 weiterführende Studiengänge in Deutschland sind reine Teilzeitstudiengänge (vgl. <https://www.hochschulkompass.de/studium/studiengangsuche/erweiterte-studiengangsuche.html> [Stand: 28.08.2019]).

Mitunter bestehen auch strukturelle, meist auf Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder zurückgehende Nachfragehindernisse:

Für Studierende ist die Einschreibung oft aufwendig: So muss die Teilzeitoption an vielen Hochschulen in jedem Semester neu beantragt und begründet werden oder man muss sich für einen längeren Zeitraum unrevidierbar darauf festlegen.

An vielen Hochschulen dürfen in Teilzeitstudiengängen pro Semester nur Lehrveranstaltungen im Umfang der Hälfte der üblichen Kreditpunkte belegt werden (häufig 15 Kreditpunkte gem. ECTS). Diese starre Regelung führt gerade nicht dazu, dass sich für die Studierenden die Flexibilität erhöht. (Vgl. Buß 2019: 69)

Solchermaßen formalisierte Teilzeitstudiengänge sind mit Blick auf die Flexibilisierung des Studiums wenig sinnvoll (vgl. ausführlich Hanft 2014: 10). Zudem manifestiert sich durch diese Einschränkungen ein Bild von Teilzeitstudiengängen als Ausnahmefall bzw. als lediglich nachgeordnete Variante zu einem Vollzeitstudium.¹⁸

Grundsätzlich können zwei Varianten formeller Teilzeitstudiengänge unterschieden werden (vgl. Sandfuchs 2017: 30):

Starre Teilzeitregelungen legen durchgehend für das ganze Studium eine prozentual festgelegte Streckung der Studienzeit bei entsprechender Verminderung der pro Semester zu erwerbenden Kreditpunkte fest.

Flexible Teilzeitregelungen ermöglichen beispielsweise einen Wechsel zwischen Teilzeit und Vollzeit, einen wählbaren Umfang der Teilzeit und die Veränderbarkeit des Umfangs während des Studiums.

¹⁸ An der FH Münster bestehen diese strukturellen Hindernisse nicht, d. h.; Teilzeitstudiengänge werden bzgl. der Einschreibung wie Vollzeitstudiengänge behandelt und es besteht im Regelfall keine Obergrenze der pro Semester erwerbenden Kreditpunkte.

Flexible Teilzeitregelungen an der TU München

Die TU München bietet aktuell sechs Master- und einen Bachelorstudiengang als flexible Teilzeitstudiengänge an. Flexibilität äußert sich hier in dreierlei Hinsicht:

In einem Stufenmodell können Studierende zwischen einer 50 %- oder einer 66 %-Variante wählen.

Dabei können sie jedes Semester neu entscheiden, ob sie zu 50 %, 66 % oder 100 % studieren wollen.

Ein Doppelstudium ist möglich, d. h., Teilzeitstudiengänge können miteinander oder mit einem Vollzeitstudiengang kombiniert werden.

Die Regelstudienzeit verlängert sich bei durchgängiger Wahl der 50 %- bzw. 66 %-Variante entsprechend der Teilzeitstufe von vier auf sechs bzw. acht Semester. Ein Anspruch auf BAföG besteht nicht.

<https://www.tum.de/studium/studienangebot/teilzeit/>

Eine solche Flexibilität im Hinblick auf die Organisation der Lehre und des Studienablaufs ist vor allem deshalb realisierbar, weil die beteiligten Studiengänge eine relativ breite Diversifizierung des Lehrangebots aufweisen. Somit können Studierende bei einer Reduzierung des Workloads auf 66 % oder 50 % in der Regel auf zeitlich gerade passende Module ausweichen, auch wenn das fachlich mit erster Priorität gewünschte Modul ggf. nicht zur Verfügung steht (vgl. Sandfuchs 2017: 44).

Im Hochschulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen sind flexible Teilzeitregelungen bisher nicht vorgesehen. Das Kapazitätsrecht erfordert die Festlegung auf eine Regelstudienzeit. Eine flexible Teilzeitregelung könnte daher nur im Rahmen der „individualisierten Regelstudienzeit“ (§ 61 Abs. 1a HG NRW) umgesetzt werden, deren praktische Anwendbarkeit aber derzeit noch infrage steht.

Ermöglichung eines individualisierten Teilzeitstudiums

Die Hochschulrektorenkonferenz (2016: 4) und viele andere hochschulpolitische Akteure schlagen vor, von der üblichen formellen Variante des Studierens in Teilzeit als zeitlich verlängerter Variante von ohnehin angebotenen grundständigen Studiengängen abzurücken und auf individualisierte Varianten zu setzen (informelles Teilzeitstudium durch Studieren in verschiedenen Geschwindigkeiten – phasenweise oder im gesamten Studienverlauf), die Befreiung vom Einhalten von Prüfungsfristen und Regelstudienzeiten, eine individuelle Gestaltung der Studienverläufe, z. B. durch eine flexiblere Einwahl in Module). Individualisierte Teilzeitstudiengänge sind in unterschiedlichen Varianten denkbar.

Studium in individueller Geschwindigkeit

Ein sehr weitgehender Ansatzpunkt zur Flexibilisierung des Studienverlaufes ist die Ermöglichung eines Studiums in gänzlich individueller Geschwindigkeit. Dabei handelt es sich um eine Variante des Studiums, bei der zwischen Studierenden und Hochschule eine Abmachung getroffen wird, in der die Dauer des Studiums (nicht die Inhalte) in Abhängigkeit von der persönlichen Ausgangssituation abgestimmt und im Zeitverlauf ggf. angepasst wird. Ein Studium in individueller Geschwindigkeit ist als Teilzeitstudium zu qualifizieren, wenn der pro Semester zu bearbeitende Workload geringer als in der jeweils definierten Vollzeitvariante ist. Eine verbindliche Regelstudienzeit existiert in diesem Modell nicht mehr.

Beispiel

Das Angebot „Flexibel Studieren“ der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen

Sehr nahe kommt einem Studium in individueller Geschwindigkeit das Angebot „Flexibel Studieren“ der Hochschule Ludwigshafen. Die Einschreibung erfolgt in einen Vollzeitstudiengang. Das Programm ermöglicht eine Entzerrung des Studienverlaufs durch eine weitgehend beliebi-

ge Reduzierung der Studiengeschwindigkeit bzw. des semesterweise zu bearbeitenden Workloads, indem Modulinhalte und Prüfungsleistungen im Rahmen eines vorgegebenen Studienverlaufs zeitlich nach hinten verschoben werden können. Insoweit handelt es sich um eine individuelle Verlängerung der Regelstudienzeit ohne Fristen. Eine abgestimmte Lehrplanung garantiert die Möglichkeit des Besuches von verschobenen Modulen in späteren Semestern.

Für die Teilnahme am flexiblen Studieren gibt es keine besonderen Zulassungsvoraussetzungen. Studierende können individuell zwischen dem Regelstudium und einer individuellen Studienzeit wechseln. Diese Wechsel werden lediglich durch die Angebotsfrequenz von verschobenen Lehrveranstaltungen limitiert. Umgekehrt ist es auch möglich, auf die gleiche Weise das Studium zu verkürzen.

Durch die Einschreibung in einen Vollzeitstudiengang kann zudem BAföG beantragt werden.

<https://www.hwg-lu.de/studium/flexibel-studieren-an-der-hs/flexibel-studieren>

Gerade an diesem Modell wird deutlich, dass eine wesentliche Erfolgsvoraussetzung für ein Teilzeitstudium eine veränderte Auffassung des Begriffs „Regelstudienzeit“ ist: Diese muss als Orientierungs- und Planungsgröße und nicht als Sanktionsinstrument verstanden werden, und zwar weder den Studierenden noch der Hochschule gegenüber (vgl. dazu auch Hochschulrektorenkonferenz 2016: 5). Im Geiste der Bologna-Reform wäre die eigentliche Orientierungs- und Planungsgröße aber ohnehin in der Anzahl der von den Studierenden zu erwerbenden Kreditpunkte bzw. des zu erbringenden Workloads zu sehen, sodass die Regelstudienzeit allenfalls ein sekundärer Parameter ist.

Streckung einzelner Studienphasen

Modelle, die die zeitliche Streckung einzelner Studienphasen vorsehen, werden in der Literatur ebenfalls häufig – unzutreffenderweise – als „Studium in individueller Geschwindigkeit“ bezeichnet. Dies ist deshalb unzutreffend, weil die Geschwindigkeit nicht individuell wählbar ist,

sondern meist lediglich zwischen zwei Varianten der zeitlichen Gestaltung einer Studienphase gewählt werden kann. Dabei handelt es sich oft um die Studieneingangsphase. Basis ist also die Regelstudienzeit des Vollzeitstudiums, die in einzelnen Studienphasen – anders als im informellen Teilzeitstudium – gewissermaßen offiziell erhöht werden kann.

Beispiel

Das Studium der angepassten Geschwindigkeit (SaG) an der Hochschule Fulda

Die Hochschule Fulda bietet in den Bachelorstudiengängen Elektrotechnik und Wirtschaftsinformatik die Möglichkeit, die in der Regelvariante zweisemestrige Studieneingangsphase auf vier Semester zu erweitern. Die Lehrinhalte der ersten beiden Semester des regulären Studiums werden im SaG in vier Semestern vermittelt und durch Zusatzveranstaltungen ergänzt. Hierbei gibt es weiterführende Mentoriats- und Praxisprojekte zu den regulären Veranstaltungen sowie zusätzliche Veranstaltungen zur Studienorganisation und Lernmethodik. Organisatorisch handelt es sich beim SaG um einen Ergänzungsstudiengang der Studiengänge Elektrotechnik und Wirtschaftsinformatik mit verlängerter Regelstudienzeit, für dessen Studium man einen Antrag stellen muss.

<https://www.hs-fulda.de/elektrotechnik-und-informationstechnik/studieninteressierte/studiengaenge/bachelorstudiengaenge/studium-der-angepassten-geschwindigkeit-sag>

Ähnliche Modelle bieten auch die Hochschule Esslingen mit dem „Studium individueller Geschwindigkeit“

(<https://www.hs-esslingen.de/informationstechnik/studienangebote/studienmodell/studienmodell-individueller-geschwindigkeit/>)

und die Fachhochschule Südwestfalen mit ihrem „Studium Flexibel“ an, bei dem die ersten beiden Fachsemester auf Basis eines vorstrukturierten Studienplans als Grundlage und Orientierungshilfe für die Studienorganisation auf vier Semester gestreckt werden können:

https://www4.fh-swf.de/de/home/studierende/rund_ums_studium/studium_flexibel_3/StudiumFlexibel.php

Die mit solchen und ähnlichen Programmen vorgenommene Flexibilisierung von Studienplänen in der Studieneingangsphase dient insbesondere der Studienorientierung. Mit Blick auf das Spektrum der prinzipiell möglichen Studieneinstiegsangebote handelt es sich aufgrund der curricularen Verankerung um ein vergleichsweise weitreichendes Angebot, das seine ganze Wirkung aber erst im Verbund mit anderen Einstiegsangeboten, z. B. der Vermittlung von Fachwissen (in Vorkursen, Brückenkursen, Fachtutorien), der Beratung zu studienrelevanten Themen (Lernstrategien, Zeitmanagement u. Ä. m.) oder der Anleitung zum Selbststudium, entfalten kann (vgl. Bosse/Mergner/Wallis et al. 2019: 39-48).

Teilzeitstudiengänge
zielgruppenspezifisch
auslegen

An diesen Beispielen zeigt sich, dass Teilzeitstudiengänge zielgruppenspezifisch ausgelegt werden müssen. Im Bachelorbereich kann es bereits ausreichen, „Teilzeit-Tracks“ mit unterschiedlichen, aber normierten Studienverläufen anzubieten; demgegenüber kann beispielsweise im Rahmen des berufs begleitenden Studiums eine vollumfängliche Flexibilität der Modulbelegung erforderlich sein (vgl. Lah/Röwert/Bert hold 2016: 35).

**Lektüre-
empfehlung**

Im Rahmen eines 2009 vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) ausgeschriebenen Förderprogramms mit dem Titel „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ sind mehrere Ansätze einer Streckung der Regelstudienzeit erprobt worden.¹⁹ Der Evaluationsbericht des Baden-Württembergischen Programms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ enthält eine Übersicht über die an den beteiligten Hochschulen entwickelten Ansätze:

Mergner Julia/Ortenburger, Andreas/Vöttner, Andreas (2015): Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Ergebnisse der Wirkungsforschung

¹⁹ Insofern sind, anders als der Programmtitel suggeriert, keine vollumfänglich individuellen Geschwindigkeiten ermöglicht worden.

2011-2014. Projektbericht des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW), März 2015. Hannover. Abrufbar unter: https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mvi/offen/Bericht-Wirkungsforschung_Endfassung.pdf.

Ermöglichung von Modul- und Zertifikatsstudien

Eine weitere Möglichkeit der Flexibilisierung des Studiums besteht in der Ermöglichung von Modul- und Zertifikatsstudien. Beide Varianten werden in den Hochschulgesetzen der Länder unterschiedlich geregelt. Im Hochschulgesetz NRW finden sich gegenwärtig (Dezember 2020) keine expliziten Regelungen zum Thema „Modulstudien“. Zertifikatsstudien werden dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeordnet (§ 62 HG NRW) und sind als solche in der Regel als berufs begleitendes Angebot konzipiert.

Prinzip des Modulstudiums

Module sind im Sinne des Bologna-Prozesses nicht ausschließlich Bestandteil einer übergreifenden Qualifikation (Studienabschluss), sondern zugleich in sich abgeschlossene Teilqualifikationen. Die Modularisierung der Lehre ermöglicht also prinzipiell eine freie Kombinierbarkeit von Modulen und deren Zusammenführung zu einem individuellen Studienabschluss. Auch wenn an deutschen Hochschulen bisher keine Option der gänzlich freien Kombinierbarkeit von Modulen und deren Akkumulation zu einem Studienabschluss auf Bachelor- oder Masterniveau besteht, gibt es doch verschiedene Möglichkeiten für sog. „Modulstudien“, bei denen einzelne Module in dem Sinne geöffnet werden, als sie auch von nicht in einen Studiengang eingeschriebenen Studierenden studiert werden können. Da die Module in der Regel aus einem existierenden grundständigen oder postgradualen Studiengang stammen, können Hochschulen

regeln, dass man bei erfolgreichem Abschluss der Modulprüfung auch die entsprechenden Leistungspunkte erhält, die dann als Teilqualifikation bei späterer Immatrikulation in einen Studiengang anerkannt werden können.

**Prinzip des
Zertifikatsstudiums**

Zertifikate werden in der Regel für ein Bündel an erfolgreich absolvierten Modulen bestehender Studiengänge vergeben, sodass der Workload insgesamt geringer ist, als wenn der Studiengang vollständig durchlaufen werden würde. Ein Zertifikatsstudium benötigt – anders als Modulstudien – eine eigene Prüfungsordnung. Im Regelfall können erbrachte Prüfungsleistungen und ggf. auch gezahlte Gebühren auf die betreffenden Studiengänge angerechnet werden, wenn man sich für die Immatrikulation entscheidet.

**Modulstudien zwischen
sozialer Öffnung der
Hochschulen und post-
gradueller Weiterbildung**

Die folgenden vier Beispiele zeigen, dass sich Modulstudien insbesondere hinsichtlich der Freiheitsgrade in der Zusammenstellung der Module, der Zielgruppen und des Status der Teilnehmer unterscheiden.

Ein prominentes Angebot unterbreitet die Fernuniversität Hagen mit ihrem „Akademiestudium“. Studierende des Akademiestudiums haben den Status von Gasthörern. Als solche dürfen sie gem. § 77b HG NRW – anders als Gasthörer an Präsenzhochschulen – auch Prüfungen ablegen. Die Fernuniversität Hagen bietet sog. Akademiestudierenden die Möglichkeit, Module unabhängig von der Einschreibung in einen Studiengang und ohne den Nachweis bestimmter Zulassungsvoraussetzungen zu belegen. Einige Module können auch im Rahmen des Akademiestudiums mit einer Prüfung abgeschlossen werden. Die Öffnung beschränkt sich allerdings auf reine Fernstudienmodule, Präsenzseminare und Praktika können im Rahmen des „Akademiestudiums“ nicht belegt werden. Für das Akademiestudium skizziert die Hochschule verschiedene Nutzungsszenarien: Es lässt sich für die individuelle Weiterbildung, als Schnupperstudium, als Nachqualifizierung für Masterstudiengänge oder als Studienangebot für

begabte Schüler nutzen. Akademiestudierende, die die Voraussetzungen für eine Einschreibung in einen Studiengang erfüllen, können sich Leistungen aus dem Akademiestudium durch die Prüfungsämter anerkennen lassen. Sollte im Akademiestudium die Anzahl der Prüfungsversuche für ein bestimmtes Modul ausgeschöpft sein, gilt es, individuell zu prüfen, ob die Erlangung des angestrebten Hochschulabschlusses noch möglich ist. Die Gebühren sind mit 20 Euro pro Semesterwochenstunde bzw. 120 bis 160 Euro für ein gesamtes Modul moderat.²⁰

Die Alanus Hochschule gGmbH (Alfter) hat im Rahmen des Bundesländer-Programms „Offene Hochschule: Aufstieg durch Bildung“ zwischen 2012 und 2017 das Projekt „Studica – studieren à la carte“ umgesetzt, in dem Studierende die Möglichkeit hatten, eine weitgehend voraussetzungslose, individuelle und flexible Zusammenstellung ihres persönlichen „Lernmenüs“ vorzunehmen, d. h. an unterschiedlichsten Lehrveranstaltungen aus dem bestehenden Angebot der Hochschule teilzunehmen.²¹ Dieses Projekt war als grundlegende Alternative zu berufsbegleitenden Studiengängen konzipiert und richtete sich vor allem an ältere und berufserfahrene Menschen, die unabhängig von bestimmten schulischen Voraussetzungen teilnehmen konnten. Studienleistungen wurden dokumentiert und nach dem ECTS-Punktesystem zertifiziert, sodass sie auf einen entsprechenden regulären Studiengang mit akademischem Abschluss angerechnet werden konnten. Zudem wurde ein begleitendes Beratungssystem etabliert, um vorhandene Kompetenzen und Lernbedarfe zu bestimmen und ein darauf aufbauendes individuell passendes Curriculum zusammenzustellen.

²⁰ Vgl. <https://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/akademiestudium.shtml> [19.10.2020]

²¹ Vgl. <https://www.alanus.edu/de/forschung-kunst/wissenschaftliche-kuenstlerische-projekte/detail/studica-studieren-a-la-carte> [19.10.2020]

Einen ähnlichen Weg hat die Universität Bremen eingeschlagen, die innerhalb des Projektes „konstruktiv“ („konsequente Orientierung an neuen Zielgruppen strukturell in der Universität verankern“) versucht hat, die bis dato getrennt betrachteten Bereiche des grundfinanzierten Studiums und der Weiterbildung enger miteinander zu verzahnen (vgl. Kahrs 2018). Dazu wurden sog. Modulbaukästen definiert, die mit Modulen bestückt wurden, die vor allem aus der grundfinanzierten Lehre stammen und für Weiterbildungsinteressenten geöffnet wurden. Das Projekt ist mittlerweile in das Weiterbildungsprogramm „LIFE“ überführt worden, das aus den Pfaden „LIFE*flex“ und „LIFE*cert“ besteht. Diese unterscheiden sich im Umfang und im Grad der Flexibilität der Modulauswahl: Im Rahmen von „LIFE*flex“ besteht keine Restriktion in der Modulwahl, d. h., aus dem Gesamtangebot der freigegebenen Module kann individuell eines oder mehrere gewählt und mit der Modulabschlussprüfung abgeschlossen werden. So können Weiterbildungsinteressenten einen individuellen Weiterbildungspfad gestalten. Die Modulzertifikate können in regulären Studiengängen, für spätere Weiterbildungen oder ggf. für LIFE*cert-Angebote anerkannt werden. Im Rahmen von LIFE*cert sind Modulkombinationen (vordefinierte Modulpfade) zu Zertifikaten mit einem Umfang von 12 bis 21 Kreditpunkten (Weiterbildungskurse bzw. „kleines Zertifikat“) bzw. von 22 bis 60 Kreditpunkten (Weiterbildende Studien bzw. „großes Zertifikat“) zusammengefasst. Wahlmöglichkeiten sind in begrenztem Umfang vorgesehen. Erfolgreich abgeschlossene Module können ebenfalls auf reguläre Studiengänge und Weiterbildungen angerechnet werden. „LIFE*flex“- und „LIFE*cert“-Studierende sind als Weiterbildungsstudierende immatrikuliert. Für Module auf Bachelorniveau gelten i. d. R. eine Hochschulzugangsberechtigung und ein Jahr Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung, für Module auf Masterniveau muss im Regelfall ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss sowie eine einjährige Berufspraxis vorliegen. Die Kosten betragen i. d. R. 75 € pro Kreditpunkt.²²

²² Vgl. <https://www.uni-bremen.de/life> [19.10.2020]

Deutlich häufiger werden Modulstudien explizit als postgraduale Weiterbildung angeboten, sodass ein erster Hochschulabschluss Voraussetzung für die Modulbelegung ist. Beispielsweise besteht an der Hochschule für Gesundheit (Bochum) die Möglichkeit, einzelne Module des als Fernstudiengang mit maßvollen Präsenzanteilen ausgestalteten weiterbildenden Masterstudiengangs „Evidenzbasierte Logopädie (EviLog)“ zu belegen und zu einem Hochschulzertifikat zusammenzuführen. Die Hochschule bewirbt dieses Angebot insbesondere für Personen, die (1) lediglich ein Interesse an ausgewählten Modulen haben, ohne den kompletten Masterstudiengang absolvieren zu wollen, (2) bereits ein einschlägiges Masterstudium absolviert haben und sich zwecks der Erweiterung ihrer Fachexpertise nur für einzelne Module interessieren, (3) sich aufgrund ihrer beruflichen oder privaten Situation noch nicht hinsichtlich einer Immatrikulation festlegen möchten oder (4) erst kürzlich einen primärqualifizierenden Bachelorstudiengang abgeschlossen haben und noch nicht über die erforderliche Berufserfahrung zur Immatrikulation in den postgradualen Masterstudiengang verfügen.²³

Lektüreempfehlung

Die TU München hat eine umfangreiche Handreichung entwickelt, in der (ausgehend von den Regelungen des bayerischen Hochschulgesetzes, die in Details von den nordrhein-westfälischen Vorgaben abweichen) verschiedene Anwendungsfälle des Modulstudiums (Übergänge zwischen Studienphasen, Orientierungsstudium) beschrieben werden.

https://www.lehren.tum.de/fileadmin/w00bmo/www/Downloads/Themen/Studiengaenge_gestalten/Dokumente/Handreichung_zu_Modulstudien_Version_08042013.pdf

²³ Vgl. <https://www.hs-gesundheit.de/studieren-an-der-hsg/unser-studienangebot/evilog/studium-einzelnere-module> [19.10.2020]

Ausdehnung des Modularisierungsgedankens

In der Modularisierung liegt aber auch eine über klassische Modul- und Zertifikatsstudien hinausgehende Chance zur strukturellen Flexibilisierung, wenn man alle Studierenden einer Hochschule adressiert. So bietet beispielsweise die Hochschule Bremen ihren Studierenden die Möglichkeit einer individuellen Ergänzung ihres Studiums über den „Modulpool“.²⁴ Dort werden curricular verankerte sowie extracurriculare Module gebündelt und Studierenden zur Ergänzung und Individualisierung ihres Studiums angeboten.

Noch weitergehend könnte prinzipiell, sofern die Hochschulgesetzgebung entsprechend angepasst wird, auch das gesamte Studium noch modularer organisiert werden, indem auf die heute allgegenwärtigen Lernkohorten und das Konstrukt der Regelstudienzeit verzichtet wird (vgl. Hanft 2014: 9 f.). Damit würde automatisch eine räumliche und zeitliche Entgrenzung des Studiums einhergehen, bei der Studierende gemäß ihrem individuellen Zeitbudget und Kompetenzniveau studieren könnten (vgl. ebd.). Solche Szenarien ermöglicht beispielsweise die finnische Hochschulgesetzgebung (s. exemplarisch Abbildung 3; vgl. Mäkelä 2020). Hier ersetzen individuelle Lernpfade durch den „Moduldschun- gel“ klassische Studiengänge. Studierende schreiben sich nicht mehr in einen vorstrukturierten Studiengang ein, sondern entscheiden sich für einen nur leicht vorstrukturierten Lernpfad, der erheblich mehr Wahlfreiheit lässt als klassische Studienprogramme. Dazu müssen, abstrakt formuliert, aus dem vorhandenen Modulpool neue Sinneinheiten herausgearbeitet werden.

²⁴ Vgl. <https://www.hs-bremen.de/internet/de/weiterbildung/zll/modulpool> [19.10.2020]

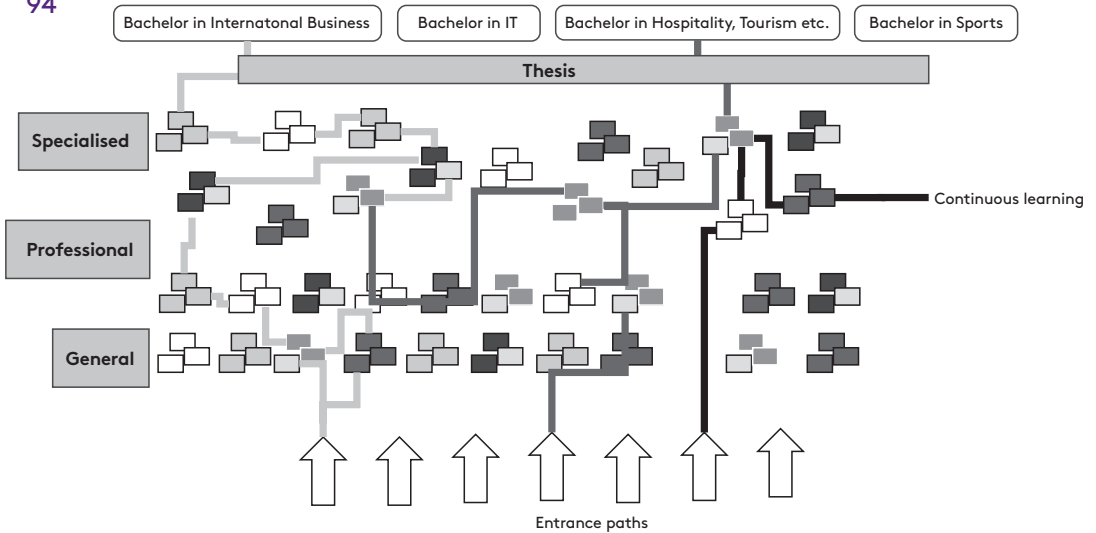


Abbildung 3: Beispiel für personalisierte Lernpfade (Mäkelä 2020: 96)

Es besteht also die Möglichkeit, ein und denselben Abschluss auf unterschiedlichen Pfaden zu erlangen. Studierende, die bereits eine solide Vorbildung mitbringen, können durch eine proaktive Anerkennungs- und Anrechnungspraxis (s. u.) Abkürzungen nehmen. Das Curriculum wird als „organische Einheit“ und nicht so sehr als eine Liste von Kursen und Aufgaben, die nacheinander zu absolvieren sind, wahrgenommen (vgl. Mäkelä 2020: 97). Studierende sollen durch angepasste Beratungsangebote und eine digitale Plattform zur Planung ihrer Lernpfade unterstützt werden. Allerdings ist empirisch belegt, dass Aspekte wie die Bindung an eine konstant bestehende soziale Gruppe und ein Gefühl der Zugehörigkeit wichtige Faktoren für den individuellen Studienerfolg und die Studienabschlussquoten sind. Insoweit müsste geprüft werden, ob und ggf. wie eine hinreichende soziale Einbindung bei einer Ausdehnung des Modularisierungsgedankens bzw. der Aufgabe des „Kohortengedankens“ gewährleistet werden kann.

Petersen, Jürgen (Hrsg.) (2020): Studienstrukturen flexibel gestalten. Herausforderung für Hochschulen und Qualitätssicherung. Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019. Wien.

In dem Sammelband werden Möglichkeiten zur Realisierung des vollen Potenzials der Modularisierung von Studienstrukturen an konkreten Beispielen vorgestellt. Deutlich wird, dass ein gewisses Maß an pädagogischem und planerischem „Abenteuergeist“ nicht schadet, um die Chancen der Modularisierung weitergehend zu nutzen.

Blockung von Lehrveranstaltungen

Ein weiterer Ansatz insbesondere zur zeitlichen Flexibilisierung der grundständigen Lehre ist die Blockung von Lehrveranstaltungen. Sie eignen sich neben der komprimierten Vermittlung von Fachkenntnissen auch gut für interdisziplinäre Projekte, für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen oder für Exkursionen. Auch Gastdozenten sind in einer geblockten Lehrveranstaltung oft besser zu integrieren als im klassischen wöchentlichen Turnus. Aus Sicht von Studierenden reduzieren sie die Anzahl der wöchentlich stattfindenden Veranstaltungen. Blockveranstaltungen können aber auch nachteilig sein, etwa wenn Studierende wegen Krankheit oder anderer Verpflichtungen große Teile eines Moduls verpassen.

Summer Schools

Summer Schools – oder je nach Jahreszeit auch Spring, Autumn oder Winter Schools – bezeichnen thematisch fokussierte, oft interdiszi-

plinär angelegte Kurse von mehreren Tagen oder wenigen Wochen, die in erster Linie der beruflichen, sprachlichen und persönlichen Fort- und Weiterbildung dienen, aber für sich genommen keinen qualifizierten Studienabschluss ermöglichen. Häufig wird eine internationale Teilnehmerschaft angesprochen. Sie sind in der Regel außerhalb der Vorlesungszeit terminiert. Aus Sicht Studierender können Summer Schools eine kürzere und meist auch kostengünstigere Alternative zu einem Auslandsstudium darstellen, aber auch solche Zeitfenster zur Erbringung von Studienleistungen nutzbar machen, die nicht mit regulären Lehrveranstaltungen belegt sind. So betonen zwei Teilnehmerinnen der kreditierbaren Caribbean Winter School des Fachbereiches MSA²⁵, dass sie auch die günstige zeitliche Lage zwischen dem Winter- und dem Sommersemester angesprochen hat.²⁶

Lektüreempfehlung

Eine Übersicht über die international geöffneten Summer Schools an der FH Münster findet sich auf den Webseiten des International Office: https://www.fh-muenster.de/internationaloffice/i_h/f-intro-summer-schools.php?p=6,0.

Herausforderungen in Planung und Organisation

Welche Herausforderungen bei der Durchführung einer internationalen Summer School entstehen können, lässt sich am Beispiel der Summer School „Renewable Energy Systems“²⁷, die von mehreren Ingenieurfachbereichen in Kooperation mit dem International Office durchgeführt wird, verdeutlichen. Seit der Premiere 2018 stehen für die internationalen sowie für die

²⁵ https://www.fh-muenster.de/fb5/departments/entwerfen/buehler/Caribbean_Winter_School/caribbean-winterschool.php [19.10.2020]

²⁶ Das vollständige Interview findet sich hier: https://www.fh-muenster.de/fb5/aktuelles/Campusstories/interviews/interview_cws2018.php [19.10.2020]

²⁷ https://www.fh-muenster.de/internationaloffice/i_h/renewable-energy-systems-2019.php [19.10.2020]

FH-Studierenden neben Workshops auch Diskussionen und Exkursionen auf dem Programm. Die zweiwöchige Summer School findet in der vorlesungsfreien Zeit in den Räumlichkeiten der FH Münster statt.

3 Fragen an ... Prof. Dr. Reinhart Job, Mitorganisator der Summer School 2019

Herr Job, an der Summer School zu erneuerbaren Energien sind 2019 zehn Lehrende der ingenieurwissenschaftlichen Fachbereiche beteiligt. Wie viel zeitlichen Vorlauf benötigt eine solche Veranstaltung? Was gilt es, in der Vorbereitung und Abstimmung zu beachten?

Job: „Der zeitliche Vorlauf beträgt mindestens ein Jahr. In organisatorischer Hinsicht empfehle ich, mit dem International Office zusammenzuarbeiten. Dort hat man uns umfassend in vielen organisatorischen und rechtlichen Fragen, beispielsweise zu den Visa- und Einreisebestimmungen der internationalen Studierenden, unterstützt. Diese Entlastung ermöglicht, dass man sich als Veranstalter weitgehend auf die inhaltliche Vorbereitung konzentrieren kann. Beim Thema ‚erneuerbare Energien‘ handelt es sich um ein auch gesellschaftlich viel diskutiertes Thema. Die notwendige fachliche und regionale Perspektivenvielfalt ist in einer zeitlich komprimierten Summer School besser zusammenzubringen als im Rahmen einer über ein ganzes Semester laufenden Lehrveranstaltung.“

Wie arbeiten Sie konkret mit den Studierenden? Welche Lehrformate kommen zum Einsatz?

Job: „Wir setzen insbesondere Vorlesungen und Planspiele ein. Ich glaube, einer der größten Lerneffekte für unsere Studierenden ist es, internationale Perspektiven und Erfahrungshintergründe zum Thema erneuerbare Energien kennenzulernen und vor allem auch über die

sozialen Auswirkungen zu diskutieren, die ihr Einsatz in verschiedenen Weltregionen hat. Die Summer School ermöglicht einen Blick auf die globale Einbettung der Technologien, sie weitet den Blick für den Gesamtzusammenhang. Und auch im Rahmen des organisierten Freizeitprogramms lernen die Teilnehmer enorm viel von- und miteinander. Mit Blick auf die spätere Berufstätigkeit unserer Absolventen muss man feststellen, dass internationale Netzwerke für Unternehmen eines Exportlandes wie Deutschland enorm wichtig sind. Darauf bereiten wir unsere Studierenden mit einer solch internationalen Summer School, bei der möglichst Studierende aus allen Weltregionen vertreten sein sollen, vor.“

Sie haben sich gegen eine Vergabe von Kreditpunkten entschieden. Warum?

Job: „Wir verstehen die Summer School als Ergänzungsveranstaltung, bei der das inhaltliche Interesse und der internationale Austausch und nicht das Hinarbeiten auf eine Prüfungsleistung im Vordergrund stehen sollte. Für Studierende unseres Fachbereiches besteht aber die Möglichkeit, die Inhalte in einer ausführlicheren regulären Lehrveranstaltung zu hören und diese dann auch mit einer Prüfung abzuschließen. Allerdings erhalten alle Teilnehmer ein unbenotetes Zertifikat, das sie sich von ihrer Heimathochschule ggf. anerkennen lassen können. Auch Studierende der FH Münster konnten sich das Teilnahmezertifikat in Einzelfällen für Studiengänge anderer Fachbereiche anerkennen lassen – aktiv anstreben tun wir das aber nicht. Und auch für uns Lehrende wird die Summer School ja nicht auf das Deputat angerechnet.“

Die 2019 erstmalig angebotene Summer School „Fachdidaktik: Ernährung und Hauswirtschaft“²⁸ am Institut für Berufliche Lehrerbildung

²⁸ <https://www.fh-muenster.de/wandelwerk/hochschuldidaktik/wandelfonds/13-2-2018.php> [19.10.2020]

ist ebenfalls hochschulübergreifend angelegt, richtet sich aber an einen vordefinierten Teilnehmerkreis, nämlich Studierende des Masterstudiengangs „Lehramt an Berufskollegs, berufliche Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft“ der FH Münster sowie Studierende vergleichbarer Studiengänge an anderen Hochschulen (z. B. Universität Paderborn oder TU Berlin). Die Summer School findet während der vorlesungsfreien Zeit im September statt und ist als Pflichtveranstaltung curricular verankert.

Curriculare Verankerung
von Summer Schools

3 Fragen an ... Prof. Dr. Julia Kastrup, Organisatorin der Summer School

Frau Kastrup, mit der Summer School wollen Sie explizit die fachliche Expertise verschiedener Hochschulen in der Fachdidaktik im beruflichen Lehramt zusammenführen und neue Zugänge zur Fachdidaktik fördern. Wie machen Sie das genau?

Kastrup: „Wir beziehen die verschiedenen Hochschulen in unsere Planung umfänglich ein und teilen so die Verantwortung im Laufe des Prozesses, indem in der Vorbereitungsphase Gespräche und Treffen zu aktuellen fachdidaktischen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten stattfinden, die dann in das Programm der Summer School einfließen. Gestartet sind wir mit Kooperationen mit der TU Berlin und der Uni Paderborn, zukünftig wollen wir weitere Hochschulen ins Boot holen. Es ist von großer Bedeutung, die Rahmenbedingungen aller kooperierenden Hochschulen zu berücksichtigen, z. B. können sich die Zeiten von Praxissemester oder Klausurwochen von Hochschule zu Hochschule unterscheiden. Es ist ein großes Anliegen, Überschneidungen für Studierende und Lehrende zu vermeiden. Das erste Mal hat die Veranstaltung im Wintersemester 2019/20 bei uns in Münster

stattgefunden. Unser Ziel ist es, für den nächsten Durchlauf einen anderen Standort anbieten zu können.“

Die Summer School ist eine Pflichtveranstaltung, mit der Studierende Kreditpunkte erwerben können. Welche Vorteile hat eine curricular verankerte Summer School für die Studierenden und das Institut?

Kastrup: „Durch die curriculare Verankerung ist sichergestellt, dass die erbrachten Leistungen auch für das Studium an unserer Hochschule anerkannt werden. Das steigert letztlich auch die Teilnahmebereitschaft. Zudem können Studierende, die während der normalen Vorlesungszeit nicht an der Veranstaltung teilnehmen können, Kreditpunkte erwerben. Grundsätzlich bietet eine solche hochschulübergreifende Summer School die wertvolle Möglichkeit, in einem überschaubaren Zeitraum von vier Präsenztagen an Seminaren vieler verschiedener Lehrender teilzunehmen, was so im normalen Vorlesungsbetrieb an den einzelnen Hochschulen natürlich nicht möglich wäre. Durch diese Kooperationen können unsere Studierenden von der fachdidaktischen Expertise anderer Hochschulen profitieren. Als Institut sind wir durch die curriculare Verankerung gefordert, uns regelmäßig mit den aktuellen fachdidaktischen Themen sowie den Arbeits- und Forschungsschwerpunkten anderer Standorte auseinanderzusetzen. Das Format bringt also nicht nur den Studierenden, sondern auch den Lehrenden etwas.“

Welche Möglichkeiten gibt es, wenn Studierende in der vorlesungsfreien Zeit nicht teilnehmen können?

Kastrup: „Natürlich haben nicht alle Studierende die Möglichkeit, die Summer School in der vorlesungsfreien Zeit zu besuchen. Mit der Summer School wird ein fachdidaktisches Seminar abgedeckt, das im darauffolgenden Semester auch als reguläres wöchentliches Seminar von unseren Studierenden belegt werden kann. Die Summer

School wird nicht in jedem Semester angeboten, es gibt immer mindestens ein Semester, in dem das reguläre Seminar stattfindet. Dadurch haben die Studierenden, die die Summer School nicht belegen können, im Regelfall keinen Nachteil.“

Kreditierbarkeit externer

Summer Schools

Neben selbst organisierten Summer Schools kann auch der Besuch von Summer Schools an anderen in- oder ausländischen Hochschulen systematisch in das Studium einbezogen werden. So erhalten beispielsweise Studierende des BA Betriebswirtschaftslehre die Gelegenheit, das Aufbaumodul „Business English Communication“ (6 CP) im Rahmen einer Summer School an der West Virginia University (USA) zu absolvieren. Voraussetzung für eine Teilnahme ist neben dem Nachweis von Englischkenntnissen auf dem Niveau B2 das erfolgreiche Absolvieren des Moduls „Schlüsselkompetenzen II: Kommunikation & Präsentation“ (3 CP).

Fachbereichsspezifische Block- oder Projektwochen

Eine weitere Möglichkeit der Flexibilisierung des Studienangebotes ist die Verlagerung ausgewählter Inhalte in Block- oder Projektwochen. Blockwochen können als Platzhalter für aus welchen Gründen auch immer zu blockende Lehrveranstaltungen verstanden werden, mit dem zeitliche Überschneidungen zwischen geblockten Lehrveranstaltungen und solchen, die im regulären Turnus stattfinden, vermieden werden können. Diese Möglichkeit wird auch an der FH Münster in unterschiedlicher Form umgesetzt. Drei Beispiele:

Der Fachbereich Wirtschaft veranstaltet jedes Semester kurz vor dem Beginn der Vorlesungszeit eine Blockwoche, in der vier Schlüsselkompetenzmodule und Teile des Moduls „Unternehmensführung II“ zeitlich komprimiert angeboten werden. Jedes Modul wird innerhalb

dieser Woche in fünf Zeitfenstern angeboten, sodass eine gewisse zeitliche Flexibilität in der Wahl der konkreten Blockveranstaltung besteht.

Der Fachbereich Gesundheit veranstaltet jedes Semester einen 14-tägigen Blockzeitraum. Dieser liegt im Wintersemester am Beginn des Semesters, im Sommersemester variiert der Zeitraum ausgehend von den Osterferien. Während des Blockzeitraums pausieren alle laufenden Veranstaltungen des jeweiligen Semesters, sodass keine Überschneidungen zwischen Lehrveranstaltungen der Blockwoche und den im regulären Turnus angebotenen Veranstaltungen entstehen können. Blockwochen werden für Veranstaltungen genutzt, die aus didaktischen Gründen im Block gelehrt werden sollen.

Der Fachbereich Sozialwesen veranstaltet insgesamt vier Blockwochen pro Semester im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Drei Blockwochen finden in den letzten drei Wochen der vorlesungsfreien Zeit statt, eine vierte Blockwoche liegt in der Mitte der Vorlesungszeit. Blockwochen werden auch hier für Veranstaltungen genutzt, die aus didaktischen Gründen im Block gelehrt werden sollen. Zudem finden in den Blockwochen Vortreffen für während der klassischen Vorlesungszeit angebotene Lehrveranstaltungen statt oder werden für (Tages-)Exkursionen im Rahmen einer laufenden Lehrveranstaltung genutzt. Während der in der Vorlesungszeit liegenden vierten Blockwoche pausieren alle laufenden Veranstaltungen des jeweiligen Semesters, sodass keine Überschneidungen zwischen Lehrveranstaltungen der Blockwoche und den im regulären Turnus angebotenen Veranstaltungen entstehen können. Die Teilnahme an den Veranstaltungen der Blockwoche ist freiwillig. Werden in der Zeit keine Veranstaltungen belegt, so sind die jeweiligen Wochen für Studierende lehrveranstaltungsfrei.

Institutionalisierung einer hochschulweiten Blockwoche

Aufbauend auf bereits etablierten fachbereichsspezifischen Block- bzw. Projektwochen kann ein weiterer Schritt durch die Etablierung einer *hochschulweiten* Blockwoche – oder alternativ in der Etablierung mehrerer auf die Vorlesungszeit verteilter Blocktage – gegangen werden.

Vorteile einer hochschulweiten Blockwoche

Sie würde es zum Ersten ermöglichen, Kooperationen zwischen Lehrenden aus zwei oder mehr Fachbereichen organisatorisch erheblich zu vereinfachen. Als große Schwierigkeit bei der Planung und Durchführung von interdisziplinären Lehrveranstaltungen gilt das Finden von gemeinsamen Zeitfenstern, in denen Lehrende und Studierende aus zwei oder mehr Fachbereichen unproblematisch zusammenfinden können. Klärungsbedarf besteht hier u. a. bezüglich kapazitäts- und lehrdeputatsrechtlicher Fragen. Insbesondere beim „Team-Teaching“ stellt sich – auch bereits bei fachbereichsinternen Kooperationen – die Frage, wie Abstimmungsaufwand und Abrechnung in ein angemessenes Verhältnis gebracht werden können. Zum Zweiten ermöglicht eine hochschulweite Blockwoche, die fachbereichsübergreifende Zusammenarbeit unabhängiger von zufällig entstandenen persönlichen Kontakten in anderen Fachbereichen zu machen, da sich vorab klar definieren ließe, welche Art von Lehrveranstaltungen in einer solchen Phase stattfinden könnte. Beispielsweise könnte man sich auf Veranstaltungen für bestimmte Studienphasen konzentrieren.

Beispiel

Die hochschulweite Projektwoche an der Hochschule Ruhr West

Die Hochschule Ruhr West veranstaltet seit ihrer Gründung 2009 einmal im Semester eine hochschulweite Projektwoche (meist im Juni und November). Sie soll die Attraktivität der Hochschule steigern und Studierenden die Möglichkeit geben, sich persönlich weiterzuentwickeln.

In der Selbstbeschreibung heißt es: „In der Projektwoche wird kreatives und unkonventionelles Lernen außerhalb des Standards ermöglicht. Durch die Angebote des Zentrums für Kompetenzerwerb und durch Mathematik-Intensivangebote wird den Studierenden eine individuelle Weiterentwicklung spezieller Fähigkeiten ermöglicht. Neben den Lehrenden und wissenschaftlich Beschäftigten bieten auch Studierende Angebote für Studierende an.“

(<https://www.hochschule-ruhr-west.de/die-hrw/lehre-an-der-hrw/hochschuldidaktik/projektwoche/>)

Ein Hindernis besteht möglicherweise in der erforderlichen Kürzung der nicht für Blockveranstaltungen vorgesehenen Vorlesungszeit um eine Woche, die eine Reorganisation vieler im üblichen wöchentlichen Rhythmus angebotener Lehrveranstaltungen erfordern würde.

Ermöglichung des überschneidungsfreien Studierens

Ein weiteres Flexibilisierungsinstrument ist die Sicherstellung der zeitlichen Überschneidungsfreiheit von Lehrveranstaltungen. Die Planung eines möglichst überschneidungsfreien Studienangebotes für möglichst viele Studierende ist bereits bei fachbereichsgebundenen Studiengängen aufwendig; bei Studiengängen, an denen zwei oder mehr Fachbereiche beteiligt sind, wird sie nochmals komplizierter. Ziel einer überschneidungsfreien oder zumindest -minimierten Planung von Lehrveranstaltungen ist die Gewährleistung der Studierbarkeit

von Studiengängen in der Regelstudienzeit, die durch Akkreditierungsvorgaben auch rechtlich geboten ist.²⁹ Und auch zur Schaffung von fachbereichsübergreifenden Zeitfenstern, in denen interdisziplinäre Lehrveranstaltungen unter Beteiligung von Lehrenden verschiedener Fachbereiche (s. o.) stattfinden können, ist ein gewisses Maß an Überschneidungsfreiheit notwendig.

Effektive Hilfsmittel zur Herstellung und Wahrung eines weitestgehend überschneidungsfreien Lehrangebots sind Zeitfenstermodelle. Neben der Setzung eines grundlegenden Rahmens für die genaue Terminierung von Lehrveranstaltungen schaffen solche Modelle Planungssicherheit und reduzieren unnötige Komplikationen im Studienverlauf. Traditionell sind Lehramtsstudiengänge Gegenstand von Zeitfenstermodellen, bei denen eine große Zahl an Fächerkombinationen möglich sein muss.

Das Zeitfenstermodell von Kreuzer

Entsprechend zielt auch das wohl bekannteste Zeitfenstermodell des Hamburger Mathematikers Alexander Kreuzer auf Lehramtsstudiengänge. Es wird an verschiedenen Hochschulen eingesetzt (vgl. im Überblick Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2018). Das Modell basiert auf fachspezifischen Bedarfen und Rahmenbedingungen bzgl. der Lehrveranstaltungsplanung und auf der Auswertung von Fächerkombinationsstatistiken der jeweils jüngeren Vergangenheit (vgl. ebd.: 3). Mit dem Zeitfenstermodell werden den Teilstudiengängen sog. „Kernzeiten“ und „Wahlzeiten“ zugewiesen, zu denen Lehrveranstaltungen stattfinden sollen.

Kernzeiten sind für Lehrveranstaltungen vorgesehen, die nur einmal im jeweiligen Semester angeboten werden und als Pflichtveranstaltungen in vorgegebener Zeit absolviert werden müssen.

²⁹ S. insbes. § 12 Abs. 5 Nr. 2 der Verordnung zur Regelung des Näheren der Studienakkreditierung in Nordrhein-Westfalen (Studienakkreditierungsverordnung – StudakVO) vom 25. Januar 2018 (vgl. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=16844&ver=8&val=16844&sq=0&menu=1&vd_back=N) [19.10.2020].

Wahlzeiten sind für Lehrveranstaltungen vorgesehen, die mehrfach im Semester angeboten werden und/oder bei denen mehrere konkrete Veranstaltungen zur Auswahl stehen. (Vgl. Kreuzer/Starcevic-Srkalovic 2014)

Im Ergebnis stehen detaillierte Zeitfenster für die Lehrveranstaltungen einzelner Fächer (s. exemplarisch Abbildung 4).

Darstellung der Verteilung der Kernzeiten im Zeitfenstermodell

Jahr 1	Montag				Dienstag				Mittwoch				Donnerstag				Freitag			
8–10	IE	II C	DE	–	IA	II C	DE	–	EW	EW	EW	EW	IC	II F	–	MA	IG	II B	KU	SPO
10–12	IC	II E	EW	EW	IG	II C	KU	SU	EW	EW	EW	EW	ID	II F	–	MA	IG	II B	KU	SPO
12–14	IG	II E	KU	SU	IE	II A	–	–	ID	IF	–	MA	IF	II A	REL	SU	IC	II A	–	MA
14–16	IA	II F	DE	–	IE	II G	–	MA	IB	II D	ENG	SU	IF	II B	REL	SPO	IF	II A	REL	SU
16–18	IB	II G	ENG	SU	IB	II E	ENG	–	IF	II D	REL	–	IA	II D	DE	–	ID	II G	DE	–
18–20	ID	II B	SU	SPO	IC	II E	–	MA	IE	II G	–	–	IB	II D	ENG	SU	IA	II C	DE	–

Jahr 2	Montag				Dienstag				Mittwoch				Donnerstag				Freitag			
8–10	IG	II E	KU	SU	IA	II C	DE	–	IB	II D	ENG	SU	ID	II G	DE	–	IG	II B	KU	SPO
10–12	IG	II B	KU	SPO	IA	II D	DE	–	IB	II G	ENG	SU	ID	II F	–	MA	ID	II F	–	MA
12–14	ID	II B	SU	SPO	IF	II B	REL	SPO	IE	II G	–	–	IF	II A	REL	SU	IA	II F	DE	–
14–16	EW	EW	EW	EW	IE	II G	–	MA	IC	II A	–	MA	IG	II C	KU	SU	IC	II E	EW	EW
16–18	IE	II C	DE	–	IC	II F	–	MA	IF	II A	REL	SU	IB	II D	ENG	SU	IE	II A	–	–
18–20	IF	II D	REL	–	IC	II E	–	MA	IA	II C	DE	–	IB	II E	ENG	–	–	–	–	–

REL Religion	SU Sachunterricht (siehe eigene Tabelle)	MA Mathematische Grundausbildung	ENG Englisch
KU Kunst	DaZ Wahlmöglichkeiten im 2. Semester	DE Wahlmöglichkeiten im 2. Semester	SPO Sport

Die Zeiten von SU können auch von jedem in Lernbereich III gewählten Fach benutzt werden.

Quelle: Prof. Dr. Alexander Kreuzer und Dr. Lejla Starcevic-Srkalovic, Universität Hamburg

Abbildung 4: Beispielhafte Verteilung der Kernzeiten im Zeitfenstermodell (Kreuzer/Starcevic-Srkalovic 2014: 23)

Aufgrund der Vielzahl der möglichen Fächerkombinationen lässt sich eine absolute Überschneidungsfreiheit der Kernzeiten nicht immer gewährleisten. Erfahrungen zeigen, dass eine Überschneidungsfreiheit für 80 % bis 90 % der Studierenden, die in einem Kombinationsstudiengang eingeschrieben sind, erreichbar ist (vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2018: 2). Implementierte Zeitfenstermodelle sollten regelmäßig überprüft und ggf. angepasst werden, um bspw. curriculare Veränderungen zu integrieren.

Erfolgsfaktoren
für die
Implementierung

In der Praxis zeigen sich folgende Erfolgsvoraussetzungen für die Implementierung des Modells (vgl. dazu Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2018: 13; Kreuzer/Starcevic-Srkalovic 2014):

Der Bedarf nach der Gewährleistung einer weitgehenden Überschneidungsfreiheit sollte von der Hochschulleitung als notwendig erachtet werden; hilfreich ist ein Beschluss der Hochschulleitung.

Die Entwicklung eines Zeitfenstermodells sollte in zwei unterschiedliche, aber aufeinander bezogene Handlungsstränge aufgeteilt werden: (1) Im „Entwicklungsstrang“ wird das konkrete Zeitfenstermodell erarbeitet. (2) Im „Kommunikationsstrang“ müssen zunächst Zielwerte zur Überschneidungsminimierung ausgehandelt werden (angestrebte Prozentzahlen von absolut überschneidungsfreien Fächerkombinationen, von Kombinationen mit im Modell berechenbarer Überschneidung und von Kombinationen, die sich vollständig überschneiden dürfen). Sodann gilt es, in einem Kommunikationsprozess mit den Fächern und weiteren Akteuren auszuloten, wie diese Zielmarken mithilfe eines Zeitfenstermodells erreicht werden können.

Es sollten dauerhafte Strukturen geschaffen werden, z. B. durch die Etablierung eines zentralen Umsetzungsverantwortlichen für das Zeitfenstermodell und/oder die Beauftragung von Zeitfenster-Koordinatoren in den Fachbereichen oder Studiengängen.

Positive Ausstrahlungseffekte, bspw. auf die Raumplanung, sollten hervorgehoben werden.

Lektüre-
empfehlung

Das „Netzwerk Überschneidungsfreies Studieren an Hochschulen“ (www.nuesah.de) ermöglicht einen hochschulübergreifenden Austausch über Studiengangsplanung mit Zeitfenstermodellen.

Progressiver Umgang mit Anerkennungs- und Anrechnungsfragen

Ein weiterer Flexibilisierungsschritt besteht im progressiven Umgang mit Anerkennungs- und Anrechnungsanliegen. Sie gelten als „wesentliche Schlüssel“ (Ehlers 2020: 250) für die Ermöglichung flexibler Studienverläufe. Eine grundsätzliche Bestimmung der Begriffe hat die Hochschulrektorenkonferenz vorgenommen. In diesem Zusammenhang ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das Hochschulgesetz NRW nicht zwischen „Anerkennung“ und „Anrechnung“ unterscheidet, sondern einheitlich den Begriff der „Anerkennung“ auch für außerhalb eines Studiums erworbene Kenntnisse und Qualifikationen nutzt. Dementsprechend werden die Begriffe auch in den Regelwerken der FH Münster, insbesondere im Allgemeinen Teil der Prüfungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge (AT PO), synonym verwendet.

Begriffsbestimmung „Anerkennung“

Der Begriff der Anerkennung bezieht sich auf Leistungen oder Kompetenzen, die an Hochschulen erbracht wurden und die mit dem Ziel der Fortsetzung des Studiums in einem anderen Studiengang oder an einer anderen Hochschule überprüft werden. Die Anerkennung kann sich dabei auf einzelne Module oder ganze Abschlüsse beziehen.

Formal betrachtet wird im Rahmen eines Anerkennungsverfahrens der Wert bzw. die Äquivalenz einer Bildungsqualifikation bestätigt. Praktisch bedeutet die Anerkennung von Leistungen und Kompetenzen, dass die anerkennende Hochschule die andernorts erbrachten Leistungen bzw. Kompetenzerwerbe so behandelt, als wären sie an der eigenen Hochschule erbracht worden. Eine Anerkennung von Prüfungsleistungen ist gemäß § 63a Abs. 1 HG NRW dann vorzunehmen, wenn „kein wesentlicher Unterschied zu den Leistungen besteht, die ersetzt werden“ sollen; eine Gleichwertigkeitsprüfung

entfällt. Der Beweis, dass eine an einer Hochschule erbrachte Leistung sich wesentlich von der zu erwartenden Leistung unterscheidet, obliegt der die Anerkennungsprüfung vornehmenden Hochschule. Insofern ist seitens des Gesetzgebers intendiert, dass die Anerkennung den Regelfall darstellt.

Die prinzipielle Anerkennbarkeit von Leistungen und Kompetenzen ist eine wichtige Voraussetzung für die nationale und internationale Mobilität von Studierenden. So wird vermieden, dass bereits erworbene Kompetenzen mehrfach geprüft werden und Studienzeiten sich unnötig verlängern. (Vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2017: 6)

Begriffsbestimmung „Anrechnung“

Im Unterschied zur Anerkennung erfordert eine Anrechnung die Prüfung der Gleichwertigkeit (Äquivalenz) der Leistungen bzw. Kompetenzen nach Inhalt und Niveau. Eine Anrechnungsprüfung kann mit Blick auf hochschulisch als auch auf außerhochschulisch erworbene Leistungen und Kompetenzen erfolgen. Im Regelfall beziehen sich Anrechnungsverfahren aber auf außerhochschulisch erworbene Leistungen bzw. Kompetenzen. Die auf ihre Anrechenbarkeit zu prüfenden Kompetenzen können formal, nonformal oder informell erworben worden sein.

Für die Prüfung der Gleichwertigkeit sollen als Referenzsysteme u. a. der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), der Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) und die verschiedenen Fachqualifikationsrahmen (FQR) herangezogen werden. Bei der Gestaltung der Anrechnungsverfahren wird zwischen individuellen, pauschalen und kombinierten Verfahren unterschieden. Ziel von Anrechnungsverfahren ist es, dass Studierende über bereits erbrachte Leistungen bzw. erworbene Kompetenzen nicht nochmals eine Prüfung ablegen müssen und sich so Studienzeiten nicht unnötig verlängern. Die Anrechnung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulwesens

erworben wurden, hat einen zentralen Stellenwert für die Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen und erleichtert den Übergang von beruflicher in die hochschulische Bildung. Gemäß der Beschlusslage der Kultusministerkonferenz (KMK) sind Hochschulen verpflichtet, bei Gleichwertigkeit außerhochschulisch erworbene Leistungen bzw. Kompetenzen im Umfang von bis zu 50 % der Studienleistungen anzuerkennen. Entsprechende Regelungen sind gemäß § 63a Abs. 7 HG NRW in den Prüfungsordnungen zu verankern. (Vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2017: 5 f.)

Die Anerkennungs- und insbesondere die Anrechnungsdebatte hat in den letzten Jahren durch zwei bundesweite Projekte erheblich an Fahrt aufgenommen.

Um die Hochschulen bei der Weiterentwicklung der Studienprogramme und dem Ausbau der Studienqualität zu unterstützen, hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von 2014 bis 2020

Das Projekt „nexus –
Übergänge gestalten,
Studienerfolg verbessern“

das Projekt „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ durchgeführt. Das Projekt setzte an den wichtigsten Stationen des Student Life Cycle an und beschäftigte sich mit der Gestaltung von Übergängen zwischen den Phasen des Student Life Cycle. Einer von mehreren Projektschwerpunkten lag auf der Frage, wie Studien- und Prüfungsleistungen, die an einer anderen Hochschule erworben wurden, transparent anerkannt und angerechnet werden können. Im Rahmen eines runden Tisches wurden Strategien und Maßnahmen zur Verbesserung der Anerkennung und Anrechnung von im In- und Ausland erworbenen Kompetenzen entwickelt. Hierzu wurden unter anderem die anwendungsorientierten Handreichungen „Kriterien für gute Anerkennung und gute Anerkennungsverfahren mit häufig gestellten Fragen“ und „Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung“ erarbeitet, das „Handbuch Anerkennung an europäischen Hochschulen“ aus dem Englischen übersetzt und zahlreiche Informations- und Beratungsveranstaltungen sowie

Inhouse-Beratungen und -Fortbildungen in Hochschulen zu den vielfältigen Aspekten der Anerkennung und der Anrechnung durchgeführt.

Lektüre-
empfehlung

Die Handreichungen können hier heruntergeladen werden:

<https://www.hrk-nexus.de/runde-tische/erkennung/weiterfuehrende-informationen/>.

Die „ANKOM“- Initiative

Umfassend aufgegriffen wurde das Themenfeld auch in der BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“. In diesem Rahmen wurden zwischen 2011 und 2014 zwanzig Projekte gefördert, um Übergangsmaßnahmen an Hochschulen zu erproben und zu implementieren, die einen Beitrag leisten sollen, den Übergang in ein Hochschulstudium zu verbessern und ein erfolgreiches Studium neben der Berufstätigkeit zu erleichtern. Anders als im Projekt „nexus“ ging es hier auch um die Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Noch spezifischer wurde das Themenfeld in der zwischen 2005 und 2011 geförderten Vorgängerinitiative „ANKOM-Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ aufgegriffen.

Lektüre-
empfehlung

Handreichungen zu Anerkennungs- und Anrechnungsfragen inkl. konkreter Fallbeispiele auch aus Fachhochschulen können hier heruntergeladen werden: <http://ankom.dzhw.eu/publikationen/#buch>.

Einblicke in die geförderten Projekte gibt es in dieser Datenbank:

<http://ankom.dzhw.eu/ergebnisse>.

Für die Anerkennung hochschulisch erbrachter Leistungen bzw. erworbener Kompetenzen bestehen an Hochschulen meist langjährige Routinen. Für Anrechnungen außerhochschulisch erbrachter Leistungen bzw. erworbener Kompetenzen bestehen hingegen deutlich weniger Routinen,

Anerkennung häufig
selbstverständlicher
als Anrechnung

in der Gesamtsicht auf das deutsche Hochschulsystem werden sie sehr zurückhaltend gehandhabt. Diese Einschätzung trifft in der Gesamtsicht wohl auch auf die FH Münster zu.

Differenzierung
anrechenbarer Leistungen

Insbesondere mangelt es an einer nachhaltigen Institutionalisierung qualitätsgesicherter (d. h. nicht in erster Linie zum Zwecke des Studierendenmarketings implementierter) Verfahren (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2017: 4). Die Qualitätssicherung der Anerkennungsverfahren ist deshalb von so wichtiger Bedeutung, weil eine allzu großzügige Anrechnungspraxis Hochschulen im Wettbewerb mit anderen Anbietern zwar Vorteile im Ringen um Studierende bringen kann, ein solches Vorgehen aber wohl nicht im Sinne eines bildungspolitischen Gesamtinteresses liegt (so bspw. Hanft/Müskens 2019: 193) und langfristig auch die Reputation untergraben kann. Und letztlich liegt eine Qualitätssicherung auch im Interesse der Studierenden, denn Zweifel an der Qualität des erworbenen Hochschulabschlusses oder zumindest an den hochschulextern erworbenen Kompetenzen werden am Arbeitsmarkt erwartbar Nachteile bringen.

Mit Blick auf die Anrechnung von Leistungen und Kompetenzen ist zunächst zwischen drei Bildungszusammenhängen zu unterscheiden, in denen sie erbracht bzw. erworben worden sein können (vgl. m. w. N. Hochschulrektorenkonferenz 2017: 7).

Formal erworbene Kompetenzen werden in organisierten und strukturierten Kontexten erworben und durch ein Zertifikat dokumentiert (z. B. Schulabschluss, Berufsausbildungs- oder Fortbildungsabschluss, Studienabschluss). Sie beruhen annahmegemäß auf einem Prozess des zielgerichteten (formalen) Lernens.

Nonformal (auch: „nicht-formal“) erworbene Kompetenzen werden im Rahmen zielgerichteter Tätigkeiten erworben, die ein ausgeprägtes „Lernelement“ aufweisen, aber nicht durch transparente Curricula und Abschlussprüfungen belegt (z. B. innerbetriebliche Weiterbildung). Nonformales Lernen ist aus Sicht des Lernenden ebenfalls zielgerichtet oder zumindest beabsichtigt.

Informell erworbene Kompetenzen werden durch praktische Tätigkeiten, insbesondere berufliche Praxis, erworben. Diese Art des Kompetenzerwerbs erfolgt in der Regel nicht intendiert, organisiert oder geplant und wird auch nicht näher dokumentiert.

**Individuelle und
pauschale Anrechnungs-
verfahren**

Für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen werden in der Praxis zwei Verfahren angewandt, die im Einzelfall auch kombiniert werden können (vgl. Hanft/Müskens 2019: 187-192).

Wenn der Äquivalenzvergleich und die Entscheidung über eine mögliche Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen im jeweiligen Einzelfall erfolgt, spricht man von *individuellen Anrechnungsverfahren*. Die Antragsteller müssen in geeigneter Form, z. B. durch ein Portfolio, belegen, dass in formalen, nonformalen oder informellen Bildungszusammenhängen konkrete Kompetenzen erworben wurden. Gerade bei informell erworbenen Kompetenzen stellen sich besondere Herausforderungen bei der Überführung in Kreditpunkte gem. ECTS.

Pauschale Anrechnungsverfahren liegen vor, wenn eine Äquivalenzfeststellung zwischen den zu erwerbenden Kompetenzen und bereits vorliegenden Kompetenzen nach einer einmaligen detaillierten Prüfung im Fortgang standardisiert erfolgt. Pauschale Verfahren sind vor allem dann umsetzbar, wenn außerhochschulische Kompetenzen formal erworben wurden, beispielsweise durch eine berufliche Qualifikation. Die Gleichwertigkeit der Kompetenzen wird in der Regel in einer im Vorfeld des Anrechnungsverfahrens geschlossenen

Kooperationsvereinbarung zwischen der Hochschule und einem anderen Bildungsträger (z. B. einer Berufsfachschule) schriftlich festgestellt. Studierenden mit entsprechender Qualifikation wird in solchen Fällen eine Anrechnung garantiert, ohne dass auf Modulebene weitere Nachweise bei Antragstellung erforderlich werden.

Die Hochschule Bremen hat im Rahmen des Projektes „HSBflex“ einen Leitfaden für die Anrechnung von Lernleistungen aus der beruflichen Aus- und Fortbildung sowie hilfreiche Dokumentenvorlagen entwickelt.³⁰

Leitfaden: https://www.hs-bremen.de/mam/hipdoc/rektorat/stem/leitfaden_anrechnung_final.pdf

Dokumentenvorlagen: https://www.hs-bremen.de/mam/hsb/projekte/hsbflex/nr.12_pauschale_anrechnung.pdf

Eine Anrechnung wird vorgenommen, wenn die dokumentierten Prüfungsergebnisse aus dem Lernergebnisvergleich zeigen, dass die in dem formalen bzw. nicht-formalen Bildungsangebot zu erreichenden Lernergebnisse nach Anforderungsstufe, DQR-Niveau und Lernzeit zu mindestens 75 % gleichwertig sind zu den Lernergebnissen in einem Studienmodul der HS Bremen.

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg arbeitet mit einem standardisierten Anrechnungsmodus beruflicher Qualifikationen für ein grundständiges Studium in allen Studiengängen, der hier eingesehen werden kann: <https://uol.de/anrechnung/beruflichekompetenzen>.

Eine Übersicht über konkrete Abläufe und Checklisten für Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren hat die Hochschulrektorenkonferenz vorgelegt (vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2019; Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2017a).

³⁰ Das Projekt zielte u. a. auf die Erhöhung des Flexibilisierungsgrades der modularisierten Lehre (vgl. <https://www.hrk-nexus.de/runde-tische/anererkennung/beispiele-und-konzepte/detailansicht/meldung/hsbflex-flexible-studienstrukturen-fuer-eine-offene-hochschule-4333/>) [19.10.2020].

Ein – zumindest aus Studierendensicht – erheblicher Flexibilisierungsschub lässt sich durch die Etablierung von Anrechnungsverfahren für solche Kompetenzen auslösen, die in nonformalen oder informellen Bildungszusammenhängen erworben worden sind.

**Regelungen an der
FH Münster**

Im Allgemeinen Teil der Prüfungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge an der FH Münster (AT PO)³¹ ist in § 7 sowohl die hochschulgesetzliche Forderung der Anerkennung von an anderen Hochschulen erbrachten Prüfungsleistungen als auch die prinzipielle Anrechenbarkeit von auch auf andere Weise als durch ein Studium erworbenen Kenntnissen und Qualifikationen geregelt, wenn diese nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind. Über die Anrechnung entscheidet der für den Studiengang zuständige Prüfungsausschuss. Die AG Prüfungswesen der FH Münster hat 2016 Empfehlungen zur Anerkennung von Leistungen erarbeitet, die im internen Bereich abgerufen werden können.³² Weitere Konkretisierungen bietet der Prozess „Externe Studien- und Prüfungsleistungen anerkennen und anrechnen lassen“, der im Prozessportal FINDUS eingesehen werden kann.

Beispiel

Der Anerkennungs- und Anrechnungsleitfaden des FB Gesundheit

Einen hilfreichen Anerkennungs- und Anrechnungsleitfaden sowie ein niedrighschwelliges Antragsformular hat an der FH Münster beispielsweise der Fachbereich Gesundheit entwickelt. Dieser sieht explizit auch die Anrechenbarkeit von außerhochschulisch erworbenen Leistungen (bspw. aus der Aus-, Fort- und Weiterbildung) unter bestimmten Voraussetzungen vor.

https://ilias.fh-muenster.de/ilias/goto_Bibliothek_cat_335143.html.

³¹ I.d.F. der XIV. Änderungsordnung vom 20. November 2019 (s. https://www.fh-muenster.de/uploads/amtliche_bekanntmachungen/81_2019.pdf) [19.10.2020].

³² https://www.fh-muenster.de/intern/downloads/studium/Anerkennung_von_Leistungen_-_Empfehlungen_der_AG_Pruefungswesen_2016_05_31.pdf [19.1.2020]

Um eine einheitliche, massentaugliche und transparente Anerkennungs- und Anrechnungspraxis zu erwirken, kann es darüber hinaus hilfreich sein, eine detailliertere hochschulweite Anerkennungs- und Anrechnungssatzung zu entwickeln.

Eine Anrechnungssatzung hat beispielsweise die Universität Mainz entwickelt: https://download.uni-mainz.de/verwaltung-sl/ordnungen/Anerkennungssatzung_aktuell.pdf.

Der Schritt zu einer „Anrechnungskultur“ ist noch nicht getan

Während also die prüfungsrechtlichen Grundlagen für eine erweiterte Anrechnungspraxis auch von außerhochschulisch erbrachten Leistungen bzw. erworbenen Kompetenzen gegeben sind, ist der Schritt zu einer hochschulweiten „Anrechnungskultur“ damit noch nicht automatisch getan. Gleichwohl gibt es bereits mehrere Fälle, in denen entsprechend verfahren wird.

Beispiele an der FH Münster

Im Teilmodul „Studium Generale“ im Bachelorstudiengang Oecotrophologie³³ können ausgewählte Fachtagungen oder Workshops außerhalb der Hochschule angerechnet werden, die einen fachinhaltlichen Bezug zu aktuellen Themen der Oecotrophologie haben.

Das Modulhandbuch des Fachbereiches Architektur weist sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudiengang ein Ergänzungsmodul im Umfang von zwei Leistungspunkten als eigenständiges Modul aus und weist explizit darauf hin, dass nach vorheriger Rücksprache mit dem Prüfungsamt sowohl Lehrveranstaltungen aus anderen Fachbereichen der FH Münster, aber auch anderer Hochschulen angerechnet werden können.³⁴

³³ <https://www.fh-muenster.de/oecotrophologie-facility-management/downloads/studium/se6-modul-ethik-studium-generale.pdf> [19.10.2020].

³⁴ S. dazu das Modulhandbuch in der Fassung von Dezember 2016 unter https://www.fh-muenster.de/fb5/downloads/organisation/pruefungsamt/Modulhandbuch_Dezember_2016_Stand180628.pdf [19.10.2020].

Im Masterstudiengang Bauingenieurwesen müssen insgesamt 120 Leistungspunkte erworben werden. Bis zu 40 dieser Leistungspunkte können in Lehrveranstaltungen anderer Hochschulen erworben werden. Von diesen 40 Leistungspunkten können 10 Punkte für Kompetenznachweise vergeben werden, die nicht unmittelbar aus einem bauingenieurwissenschaftlichen Teilgebiet stammen, aber für die spätere individuelle Berufstätigkeit relevant sind.

Zudem ist es in mehreren Fachbereichen der FH Münster Praxis, Leistungen, die von Studierenden an anderen Fachbereichen der Hochschule erbracht worden sind, anzuerkennen. Diese Möglichkeit wird jedoch bisher nur vereinzelt von Studierenden wahrgenommen, vermutlich auch, weil sie nicht systematisch bekannt gemacht wird, daher also in der Breite keine Kenntnis über diese Möglichkeit besteht. Auch zeitliche Überschneidungen der meist nicht aufeinander abgestimmten Stundenpläne der verschiedenen Studiengänge erschweren eine Regelmäßigkeit dieser Praxis.

**Anrechnungskultur als
Flexibilitätsgarant**

Eine progressive und zugleich qualitätsgesicherte Anrechnungspraxis ermöglicht Studierenden zeitliche, örtliche und auch inhaltliche Flexibilität. Wenn (Teil-)Leistungen außerhochschulisch zu anderen als den üblichen Lehrveranstaltungszeiten erbracht werden können, sind Studienanforderungen von zeitlich besonders belasteten Studierenden vielfach besser zu bewältigen. Eine progressive Anrechnungspraxis ist unter zeitlichen Gesichtspunkten insbesondere dann hilfreich, wenn zentrale Lehrveranstaltungen nur in einem bestimmten, regelmäßig wiederkehrenden Zeitfenster angeboten werden können (und nicht etwa inhaltlich gleiche Lehrveranstaltungen zu verschiedenen Zeiten). Sie kann also eine eingeschränkte zeitliche Flexibilität der Lehrplanung zumindest teilweise kompensieren.

Schaffung von zusätzlichen Wahlmöglichkeiten

Üblicherweise haben Studierende durch die Möglichkeit der Auswahl von Wahlpflichtmodulen gewisse Freiheiten in der inhaltlichen Gestaltung ihres Studiums. Wahlangebote sind ein wichtiges Steuerungsinstrument, nicht nur um eigenen Interessen nachgehen zu können, sondern auch, um andere, nicht studienbezogene Verpflichtungen und das Studium vereinbaren zu können (vgl. m. w. N. Buß 2019: 62 f.). Dementsprechend liegt eine weitere Möglichkeit der zeitlichen und inhaltlichen Flexibilisierung in der Schaffung zusätzlicher Wahlmöglichkeiten. Wenn Wahlveranstaltungen exklusiv nur für einen Studiengang angeboten werden und damit vollständig aus dem für den Studiengang zur Verfügung stehenden Lehrdeputat bestritten werden müssen, führt dies zu einem eher kleinen Wahlangebot. Eine Alternative besteht darin, Wahlveranstaltungen wechselseitig auch für Studierende anderer Studiengänge sowie Fachbereiche zu öffnen, um so das Angebot zu vergrößern (vgl. ebd.) oder Wahlmodule gemeinsam mit anderen Studiengängen bzw. Fachbereichen zu entwickeln.

Einbindung „agiler Elemente“ in das Curriculum

Mittlerweile ist die These, dass der digitale Wandel in eine „VUCA-Welt“ führt, ein Allgemeinplatz.³⁵ Anzunehmen ist, dass sich dadurch auch die Berufs- und Lebenswelt verändert und einen reflektierten Umgang mit

³⁵ Mit dem Akronym „VUCA“ wird betont, dass sich die Gegenwartsgesellschaft durch vier mit der digitalen Transformation zusammenhängende Entwicklungen auszeichnet: ihre Unbeständigkeit (Volatility), Unsicherheit (Uncertainty), Komplexität (Complexity) und Mehrdeutigkeit (Ambiguity).

Unbeständigkeit, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit erfordert (vgl. statt vieler Sauter/Sauter/Wolfig 2018). Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, dass auch Curricula vermehrt „VUCA-Welt-typische“ Frage- und Problemstellungen und Bearbeitungsstrategien enthalten sollten, um Studierende auf diese Anforderungen adäquat vorzubereiten.

Harth (2019 #Werkstattbericht 11 Kompetenzprofile in der digitalen Welt, S. 49) schlägt diesbezüglich vor, einen neuen Typus von Wahlpflichtveranstaltung zu etablieren, der die inhaltliche Flexibilität der Lehre erhöht und sich durch fünf Prinzipien auszeichnet: (1) realitäts- und praxisnahe Fragestellungen, (2) mehrperspektivische oder fachübergreifende Herangehensweisen, (3) einen kreativen Umgang mit Komplexität, (4) einen Fokus auf kollaborative Erarbeitungsformen und (5) eine Flexibilität in Bezug auf Inhalte und Ergebnisse.

In seiner Grundanlage (hohe Freiheitsgrade bezüglich Thema, Fragestellung und Ergebnissen; geringe Vorstrukturiertheit des Bearbeitungsprozesses) dem forschenden Lernen nicht unähnlich, sind eine interdisziplinäre Zusammensetzung der Lerngruppe, die In-Beziehungsetzung disziplinspezifischer Analyse- und Lösungsstrategien und die Entwicklung multiperspektivischer Lösungen kennzeichnend für diesen Lehrveranstaltungstypus. In Lehrveranstaltungen mit Bezug zur „VUCA-Welt“ sollen beispielsweise die Fähigkeit, mit Verunsicherungen umzugehen, Kreativität und Reflexionsfähigkeit gezielt eingeübt werden (vgl. Harth/Dellmann 2019: 104).

In ihrem Zentrum sollten „VUCA-Problemstellungen“ stehen, „die sich gar nicht mehr sinnvoll in Einzelaspekte zerlegen lassen, ohne dadurch ihre besondere Anforderungsqualität zu verlieren“ (ebd.: 101). Didaktisch sind daher neue Wege zu gehen, da das klassische Vorgehen der Zerlegung von Frage- und Problemstellungen in handhabbare und in sich geschlossene Einheiten bei dieser Art von Problemstellungen nicht mehr greift (vgl. ebd.). Die einzelne Lehrveranstaltung wird „agil“, wenn es aufgrund der bearbeiteten Problemstellung(en) erforderlich ist, dass „more processsteering decisions are made during the process than prior to it“

(Arn/MacKevett 2020: 72). Didaktisch-methodisch kommt beispielsweise der Design-Thinking-Ansatz in Betracht, der eine kreative interdisziplinäre Zusammenarbeit forciert und nutzer- bzw. anwenderorientierte Lösungen produziert (vgl. Panke/Harth 2018). In der Kombination aus „VUCA-Problemstellung“ und der neuartigen didaktisch-methodischen Vorgehensweise liegt auch der Unterschied zu klassischen, thematisch offenen Wahlpflichtveranstaltungen. Die generische Formulierung der Lernziele für eine Modulbeschreibung könnte wie folgt aussehen.

Beispiel

Formulierung von Lernzielen für ein „agiles Modul“

„Die Studierenden können nach erfolgreichem Abschluss des Moduls die Herausforderungen, die eine VUCA-Welt an die in dieser Umgebung handelnden Akteure stellt, identifizieren und die Charakteristiken und die Komplexität des stetigen Wandels in einer VUCA-Welt an einem Beispiel erfassen. Sie sind in der Lage, eine sich aus diesen Anforderungen ergebende komplexe und fachübergreifend angesiedelte Fragestellung zunächst zu beschreiben und dann multiperspektivisch zu analysieren. Sie sind weiterhin befähigt, in einem Team aus unterschiedlichen Fachexperten die komplexe Fragestellung neu und präziser zu formulieren, die Problemstellung gezielter zu erfassen (besser durchdrungen zu haben) und erste Schritte für agile und flexible fachübergreifende Lösungsszenarien zu erarbeiten, für die auch erfahrenen Fachexperten wie ihren Lehrenden bisher keine Lösungsszenarien vorlagen. Sie organisieren dabei ihren persönlichen Lernprozess sowie den Lernprozess in der Gruppe selbst und sind in der Lage, ihre individuellen Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Gruppenarbeitsprozess gewinnbringend einzubringen und den Arbeitsprozess kontinuierlich zu reflektieren, zu hinterfragen und anzupassen. Sie sind darüber hinaus in der Lage, eine Antwort auf die Frage geben zu können, wann Wandel notwendig ist und wann Kontinuität die bessere Option ist. Agile und mobile Arbeitsweisen und Arbeitsumgebungen nutzen sie dabei gezielt und der jeweiligen Situation angemessen“ (Harth/Dellmann 2019: 106).

Dieser neuartige Lehrveranstaltungstypus kann auch als „agiles“ curriculares Element aufgefasst werden. Dahinter steht die Überlegung, dass die üblichen Reformprozesse bestehender Curricula mit ihren langen Planungszyklen und der ihnen inhärenten Schwerfälligkeit nicht mehr hinreichend sind, um auf die durch die digitale Transformation ausgelöst, sich kurzfristig wandelnden Anforderungen von Berufs- und Lebenswelt angemessen zu reagieren. In diesem Gefüge ist der oben skizzierte neuartige Lehrveranstaltungstypus ein kurzfristig anpassbarer, inhaltlich variabler, wenig bis gar nicht vorstrukturierter – eben agiler – Baustein (vgl. Harth/Dellmann 2019: 103 f.).

Das „Smart Solution Semester“ der Saxion Hogeschool

Die niederländische Saxion Hogeschool in Deventer hat ein obligatorisches interdisziplinäres Forschungs- und Entwicklungssemester („Smart Solution Semester“) eingeführt, in dem Studierende des dritten und vierten Studienjahres in Projektteams ein Semester lang gemeinsam an einer Forschungs- und Entwicklungsaufgabe arbeiten. Die Teams bestehen aus sechs bis acht Studierenden aus verschiedenen Studiengängen. Die Teams werden so zusammengestellt, dass ihre Mitglieder unterschiedliche Erfahrungen und Fähigkeiten mitbringen. Innovation, Kreativität und Zusammenarbeit stehen im Mittelpunkt dieser interdisziplinären Projekte.

Die Ergebnisse werden auf einem „Smart Solution Festival“ präsentiert. Häufig adressieren die Projekte gesellschaftliche Probleme: Im Jahr 2019 wurde beispielsweise ein Konzept für Sportstätten der Zukunft als möglicher Ansatz zur Bekämpfung von Fettleibigkeit vorgestellt, ein Modell für das „Schlafzimmer der Zukunft“ mit „intelligenten“ Textilien sowie neuartige Methoden, um Medikamente aus dem Trinkwasser zu filtern.

<https://www.saxion.edu/business-and-research/collaborate-with-saxion/smart-solutions>

Fokussierung des Themas „Lernraumgestaltung“

Ein weiterer Flexibilisierungsschub kann mit der Umsetzung von Anregungen zum Thema „Lernraumgestaltung“, d. h. der Ausgestaltung von physischen und digitalen Lernräumen nach pädagogischen Prinzipien (vgl. Günther/Kirschbaum/Kruse et al. 2019: 10), erreicht werden. Traditionelle Lernraumarchitekturen und -ausstattungen lassen mitunter wenig mehr als Frontalunterricht zu und stehen damit einer mit dem „shift from teaching to learning“ intendierten Lernendenzentrierung im Wege. Aber auch die Realisierung des lebenslangen Lernens (s. o.), die Vermittlung von „Future Skills“ (s. o.) oder das nahtlose Lernen (s. o.) bedürfen einer durchdachten Gestaltung und Verzahnung physischer und virtueller Lernräume bzw. einer „räumliche[n] Übersetzung“ (Prill 2019: 7). Bei diesem Übersetzungsprozess „geht es nicht vordergründig darum, vorhandene Lernräume in Hochschulen medial und modern auszustatten. Es geht vielmehr darum, die Lernarchitektur zunächst ganzheitlich strategisch auf Grundlage pädagogischer Anforderungen zu konzipieren und darauf aufbauend, die Lehr- und Lernräume in der Praxis so auszugestalten, dass für Lernprozesse ein Mehrwert entsteht. Zukunftsfähige Lehr- und Lernraumgestaltung verzahnt Didaktik, Raum und Hochschulorganisation“ (Günther/Kirschbaum/Kruse et al. 2019: 8).

Lektüre- empfehlung

Prill, Anne (2019): Lernräume der Zukunft. Vier Praxisbeispiele zu Lernraumgestaltung im digitalen Wandel. Arbeitspapier Nr. 45. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Abrufbar unter:

<https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/node/2607>.

Der Beitrag stellt beispielhafte Vorgehensweisen zur strategischen Lernraumgestaltung vor. Ein Fokus liegt auf der Frage, wie physische Lernräume beschaffen sein müssen, um den Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre sowie die wachsende Nutzung digitaler Bildungsressourcen optimal zu unterstützen.

Mit Blick auf physische Räume sehen Stang et al. (2020: 204-207) folgende übergreifende Aufgaben für Hochschulen:

Erkennen von Raumgestaltung als strategischen Fokus: Im Spannungsfeld von Sanierungsstau und neuen hochschuldidaktischen Anforderungen muss die Raumgestaltung systematischer und strategischer verfolgt werden, als dies an vielen Hochschulen üblich ist.

Orientierung der Lehr- und Lernumgebungen an Lernbedürfnissen und Lernprozessen: Die Architektur sollte der Pädagogik folgen – nicht umgekehrt. Andernfalls können zu hohen Kosten Räume entstehen, die nur eingeschränkt nutzbar sind. Es gilt, unterschiedliche Lehr- und Lernraumangebote zur Verfügung zu stellen, damit Räume auch „analogen Bedürfnissen“ (Gruppenarbeit an Projekten, gemeinsames Lernen) gerecht werden können und eine hohe Aufenthaltsqualität bieten.

Differenzierung, Zonierung und Flexibilisierung der Lehr- und Lernräume: Räume sollten unterschiedliche Nutzungsweisen ermöglichen (Einzel- und Gruppenarbeitsplätze, Präsentationsmöglichkeiten, konzentrierte Arbeit, Interaktion etc.); dazu bedarf es durchdachter Bau- und Möblierungskonzepte.

Verbesserung von Zugänglichkeit und Übersicht: Hiermit ist die Transparenz über Lage und Nutzungsmöglichkeiten von Räumen angesprochen. Maßnahmen sind hier u. a. niedrigschwellige Raum- und Arbeitsplatzbuchungssysteme; Lernraumlandkarten, die eine Übersicht über die vorhandenen Lernräume und ihre Ausstattung bieten; Informationssysteme, die die aktuelle Belegung anzeigen.

Entwicklung hybrider Raumstrukturen: Die Verknüpfung von digitalen und physischen Lehr- und Lernräumen (vom Labor bis zum Hörsaal) ist bislang an vielen Hochschulen noch nicht ausgereift. Ein Vorbild können hier Bibliotheken sein, in denen elektronische Dienstleistungen in den physischen Raum integriert sind. Auch hier

gilt, dass die Technik den Nutzungsszenarien folgt: Wichtig sind zunächst Interaktionskonzepte für die Schnittstelle von digitaler und physischer Umgebung.

Implementierung einer hochschulweiten Entwicklung von Raumkonzepten: Es bedarf einer Konzeptentwicklung unter Beteiligung aller betroffenen Akteure; dazu zählen nicht nur das Gebäudemanagement, die IT und die Bibliothek, sondern auch Lehrende, Studierende und didaktische Berater.

An der FH Münster stehen mit dem Co.Creation.Lab im FHZ oder dem smart.lab am Standort Steinfurt bereits Räume zur Verfügung, die zu Interaktion und Kreativität anregen und die Anwendung des Erlernten in konkreten und realen Aufgabenstellungen, die aktive Auseinandersetzung mit praktischen Fragestellungen und die Arbeit an Lösungsansätzen in Teams ermöglichen. Langfristig sollten sich diese Nutzungsszenarien auch in der Breite verwirklichen lassen, ohne damit traditionelle Nutzungskonzepte (Vorlesung, klassisches Seminar) unmöglich zu machen.

Ausblick



Flexibilität ist nicht
zuletzt auch eine Frage
der Haltung.

Ausgelöst durch die bildungspolitische Idee des „lebenslangen Lernens“, die veränderte Zusammensetzung sowie unterschiedliche Lebens- und Erwerbssituationen von Studierenden, Veränderungen am Markt für akademische Bildung sowie neuartige Kompetenzerfordernisse in der digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt ist das Thema „Flexibilität von Studium und Lehre“ erneut in den Fokus hochschulpolitischer Debatten gerückt. Dieser Werkstattbericht hat exemplarische Antworten auf die Fragen geliefert, wo und wie Flexibilisierung von Studium und Lehre in der hochschulischen Praxis realisiert werden kann. Dabei wurde unterschieden zwischen Flexibilisierungsmöglichkeiten auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen und auf struktureller Ebene. Ebenenübergreifend kann eine Flexibilisierung von Studium und Lehre vor allem dann attestiert werden, wenn es zu einer Zunahme der Alternativen zum Vollzeitpräsenzstudium (in örtlicher, zeitlicher und abschlussbezogener Hinsicht) kommt und/oder die Anpassungsfähigkeit an veränderte oder neue hochschulinterne und -externe Rahmenbedingungen erhöht wird.

Auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen und Module sind an der FH Münster durch viele Einzel- und Teaminitiativen, teils mit Förderungen aus dem „Wandelfonds“, in den letzten Jahren bereits erhebliche Flexibilisierungsanstrengungen unternommen worden – diese müssen nun ausgewertet und hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf andere Fachbereiche überprüft werden. Es sollte aber nicht bei dezentralen Initiativen und Bemühungen bleiben. Die weitere Flexibilisierung von Studium und Lehre ist eine Gemeinschaftsaufgabe, an der Lehrende, Studiengangverantwortliche und Zentrale Serviceeinrichtungen gemeinsam arbeiten sollten – hier seien stellvertretend nur Themen wie möglicherweise erforderliche Anpassungen der Kapazitäts- und Auslastungsberechnung oder der Studienberatung genannt.

Ob die in Kapitel 4 skizzierten Prognosen zur Zukunft von Studium und Lehre der (Fach-)Hochschulen so wie dargelegt eintreffen, mag dahingestellt bleiben. Sicher scheint aber, dass es sinnvoll ist, sich als Hochschule mit den dort hinterlegten Szenarien auseinanderzusetzen und genau zu prüfen, ob sie Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre sein können oder sogar Anlass geben, sich als Vorreiter in der Entwicklung flexibler Studienmodelle für große Studierendengruppen zu profilieren. In der näheren Zukunft liegen Flexibilisierungspotenziale u. a. in einer noch konsequenteren Realisierung der Chancen, die die Modularisierung des Lehrangebotes für die Gestaltung der Curricula und individuelle Studienverläufe bietet, in der zeitlichen Streckung von Studienphasen und der damit verbundenen Flexibilisierung der Studiendauer sowie in einer offensiveren Anrechnungspolitik. Und auch beim hochschulpolitisch zukünftig stark getriebenen Thema „Open Educational Resources“ sollte die FH Münster als eine der größten Fachhochschulen Deutschlands vorne mitspielen. Dieses Thema macht auch die enge Verknüpfung von Flexibilisierung und Digitalisierung exemplarisch deutlich, es zeigt, dass die Flexibilisierung von Studium und Lehre nicht auf eine Vergrößerung der zeitlichen und örtlichen Wahlmöglichkeiten für Studierende beschränkt werden kann. Um Flexibilisierungspotenziale vollumfänglich nutzen zu können, müssen Hochschulen ein Digitalisierungsverständnis entwickeln, das nicht auf die nachgelagerte Digitalisierung zunächst analoger Strukturen und Prozesse begrenzt bleibt, sondern auch die Entwicklung kreativer digitaler Lösungen ermöglicht, die auch scheitern dürfen.

An verschiedenen Stellen dieses Werkstattberichtes wurde zudem deutlich, dass Flexibilität auch eine Frage der Haltung ist, und zwar – auch wenn hier die Lehrenden in den Mittelpunkt gerückt wurden – von Lehrenden und Studierenden. Zum Ersten würde eine weitere Flexibilisierung wohl den bereits mit der „Bologna-Reform“ ausgelösten und vielfach bereits vollzogenen „shift from teaching to learning“ hin zu einer Lernförderung und begleitenden Unterstützung des aktiven,

selbstgesteuerten Lernens erfordern, zum Zweiten müssten Studierende umfassender als bisher Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen und dazu auch befähigt werden. Insoweit ist die flexiblere Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen immer auch „Beziehungsarbeit“, wird sie doch erwartbar auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden verändern.

Anhang



Literaturverzeichnis

Über den Autor

Über Wandel bewegt

Literaturverzeichnis

Al-Ani, A. (2013): Edupunks und neue universitäre Strukturen. Abrufbar unter: http://www.ayad-al-ani.com/content/2-publikationen/2-gedruckte-publikationen/20140101-edupunks-und-neue-universitaere-strukturen/beitrag_al-ani_dtag_2013.pdf [05.08.2020].

Al-Ani, A. (2017): Widerstand in Organisationen – Organisationen im Widerstand. Virtuelle Plattformen, Edupunks und der nachfolgende Staat. 2., akt. Aufl. Wiesbaden.

Arn, C./MacKevett, D. (2020): The Agile in Higher Education as a Quality Question. In: Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung. Ausgabe 73, September 2020. Beitrag E 1.4. S. 67-100.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [05.08.2020].

Bargel, T. (2013): Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg. Unter Mitarbeit von Holger Bargel. Konstanz. Abrufbar unter: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/29782/Bargel_0-262125.pdf [05.08.2020].

Beutner, M./Teine, M. (2018): Mobile Learning für alle. Ein Entwicklungsrahmen für zielgruppengerechte mobile Lernangebote. In: De Witt, C./Gloerfeld, C. (Hrsg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: S. 387-408.

Bieberstein, A. (2015): Seamless Learning – Rückschau und Erkenntnisse aus der DINI-Zukunftswerkstatt. Abrufbar unter: <https://blog.e-learning.tu-darmstadt.de/2015/06/18/seamless-learning-rueckschau-und-erkenntnisse-aus-der-dini-zukunftswerkstatt/> [10.10.2020].

Bils, A./Brand, H./Pellert, A. (2019): Hochschule(n) im digitalen Wandel. Bedarfe und Strategien. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Jg. 69, Nr. 27-28: S. 42-46.

Bosse, E./Mergner, J./Wallis, M./Jänsch, V./Kunow, L. (2019): Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe. Hamburg.

Boyer, A./Bonnin, G. (o.J.): Higher Education and the Revolution of Learning Analytics. Abrufbar unter: https://static1.squarespace.com/static/5b99664675f9eea7a3ecee82/t/5beb449703ce644d00213dc1/1542145198920/anne_la_report+cc+licence.pdf [10.10.2020].

Buchem, I./Orr, D./Brunn, C. (2019): Kompetenzen sichtbar machen mit Open Badges. Abschlussbericht der HFD Community Working Group Kompetenz-Badges (Arbeitspapier Nr. 48 des Hochschulforum Digitalisierung). Berlin. Abrufbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr48_Open_Badges_Bericht_2019_DE_web.pdf [05.08.2020].

Buß, I. (2019): Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Wiesbaden.

Buttner, P./Vocke, C. (2004): Modularisierung von Studiengängen: Grundsatzüberlegungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung. Jg. 26, Nr. 2: S. 6-27.

Christensen, C. M./Horn, M. B./Staker, H. (2013): Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Abrufbar unter: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K-12-blended-learning-disruptive.pdf> [05.08.2020].

De Witt, C./Gloerfeld, C. (Hrsg.) (2018): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden.

Deimann, M. (2018): Open Education: Auf dem Weg zu einer offenen Hochschulbildung. Bielefeld.

Deimann, M. (2020): Lernen mit Open Educational Resources. In: Niegemann, H./Weinberger, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Wiesbaden: S. 699-708.

Dolderer, M. (2018): Curiosity-Driven Education or How to Prepare Students for the Digital Future. In: Davey, T./Meerman, A./Orazbayeva, B./Riedel, M./Galán-Muros, V./Plewa, C./Eckert, N. (Hrsg.): The Future of Universities Thoughtbook. 40 perspectives on how engaged and entrepreneurial universities will drive growth and shape our knowledge-driven future until 2040. Amsterdam. S. 37-39.

Dräger, J./Friedrich, J.-D./Mordhorst, L./Müller, U./Röwert, R. (2017): Hochschulen brauchen Strategien für das digitale Zeitalter. In: Rat für Forschung und Technologieentwicklung (Hrsg.): Zukunft und Aufgaben der Hochschulen. Digitalisierung – Internationalisierung – Differenzierung. Wien: S. 263-278.

Dräger, J./Ziegele, F. (Hrsg.) (2014): Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Gütersloh. Abrufbar unter: https://www.che.de/download/hochschulbildung_wird_zum_normalfall_2014-pdf/ [05.08.2020].

Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Arbeitspapier Nr. 177 des CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh. Abrufbar unter: https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf [05.08.2020].

Ehlers, U.-D. (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden.

Elsholz, U. (2019): Studiengangsgestaltung für beruflich qualifizierte Studierende – Befunde, Begründungen und Implikationen. In: Hemkes, B./Wilbers, K./Heister, M. (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: S. 218-232.

Elsholz, U. (o. J.): E-Learning kills university! Digitale Bildung als Krisenursache und Chance für Hochschulen. Abrufbar unter: <http://denk-dochmal.de/wp/uwe-elsholz-e-learning-kills-university/> [05.08.2020].

Ernst & Young (2018): Can the universities of today lead learning for tomorrow? The University of the Future. Abrufbar unter: https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_au/topics/government-and-public-sector/ey-university-of-the-future-2030.pdf [05.08.2020].

Europäische Bildungsminister (2018): Paris Communiqué. Abrufbar unter: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf [05.08.2020].

FH Münster (2018): Sonderauswertung der Erstsemester-Befragung 2016/17. Münster. Abrufbar unter: https://www.fh-muenster.de/wandelwerk/downloads/Hochschulprofil_Vielfalt.pdf [05.08.2020].

FH Münster (2020a): Sonderauswertung der Studienabschlussbefragung PJ 2019 (01.11.2018 – 31.10.2019). Münster.

FH Münster (2020b): Sonderauswertung der KOAB-Absolventenverbleibstudie PJ 2018 (Abschluss im WS 2017/18 + SoSe 2018). Münster.

FH Münster (2020c): Sonderauswertung der Studieneingangsbefragung Sommersemester 2020 (je nach Studienbeginn im zweiten oder dritten Fachsemester). Münster.

Gehlke, A./Hachmeister, C.-D./Hüning, L. (2018): CHE Teilzeitstudium-Check 2018/19. Daten und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Teilzeitstudiums in Deutschland. Arbeitspapier Nr. 213 des CHE. Gütersloh.

Glahn, C./Gruber, M. (2019): Flexibel in neuen Kontexten lernen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Jg. 14, Nr. 3: S. 235-255.

Günther, D./Kirschbaum, M./Kruse, R./Ladwig, T./Prill, A./Stang, R./Wertz, I. (2019): Zukunftsfähige Lernraumgestaltung im digitalen Zeitalter. Thesen und Empfehlungen der Ad-hoc Arbeitsgruppe Lernarchitekturen des Hochschulforum Digitalisierung. Arbeitspapier Nr. 44. Berlin. Abrufbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_44-Zukunftsaehige_Lernraumgestaltung_Web.pdf [05.08.2020].

Hachmeister, C.-D./Thiemann, J./Gehlke, A./Hüning, L. (2019): CHECK – Teilzeitstudium in Deutschland 2019. Gütersloh. Abrufbar unter: <https://www.che.de/download/check-teilzeitstudium-in-deutschland-2019/> [05.08.2020].

Hanft, A. (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster, New York.

Hanft, A./Müskens, W. (2019): Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen im Hochschulbereich. In: Hemkes, B./Wilbers, K./Heister, M. (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: S. 184-198.

Harth, T. (2019): Kompetenzprofile in der digitalen Welt. Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 11. Münster.

Harth, T./Dellmann, F. (2019): Den Anschluss nicht verpassen: Wie ingenieurwissenschaftliche Curricula von Hochschulen in der digitalen Welt agil werden können. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Ausgabe Nr. 92, Beitrag J 2.27. S. 95-111.

Heidling, E./Meil, P./Neumer, J./Porschen-Hueck, S./Schmierl, K./Sopp, P./Wagner, A. (2019): Ingenieurinnen und Ingenieure für Industrie 4.0. Frankfurt a. M. Abrufbar unter: http://www.impuls-stiftung.de/documents/3581372/4875823/Ingenieurinnen0und0Ingenieure0f%C3%BCr0Industrie04.0_IMPULS0Studie0Januar02019.pdf [05.08.2020].

Hochberg, J./Wild, R./Bastiaens, T. (2019): Hochschulen der Zukunft. Anforderungen der Digitalisierung an Hochschulen, hochschulstrategische Prozesse und Hochschulbildungspolitik. Münster. Abrufbar unter: https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001496 [05.08.2020].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2016): Studieren in Teilzeit. Empfehlung der 21. Mitgliederversammlung der HRK am 8. November 2016 in Mainz. Abrufbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Empfehlung_Teilzeitstudium_MV_08112016_01.pdf [05.08.2020].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2017a): Grundlagen von Anerkennung und Anrechnung. Abrufbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-61-Qualitaetssicherung_Dresden/PPP_MW_Grundlagen.pdf [05.08.2020].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2017b): Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung. Berlin. Abrufbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handreichung_Anrechnung_06.02.2019_WEB.pdf [05.08.2020].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2018): Überschneidungsfreies Studieren an Hochschulen. Modelle, Praxisbeispiele, Erfolgsfaktoren. Berlin. Abrufbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulse_zeitfenstermodelle.pdf [05.08.2020].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2019): Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung. 2. Aufl. Berlin. Abrufbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handreichung_Anrechnung_06.02.2019_WEB.pdf [05.08.2020].

Hombach, K./Pernhorst, C. (2016): Vielfalt. Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 9. Münster.

Hoyer, H. et al. (2018): Anrechnung digitaler Lehrformate – Entwicklungen und Empfehlungen. Arbeitspapier Nr. 35. Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. Abrufbarunter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr35_Anrechnung_digitaler_Lehrformate.pdf [10.10.2020].

Hug, T. (2018): Mikrolernen und mobiles Lernen. In: De Witt, C./Gloerfeld, C. (Hrsg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: S. 321-340.

Ifenthaler, D./Widanapathirana, C. (2014): Development and validation of a learning analytics framework: Two case studies using support vector machines. In: Technology, Knowledge and Learning. Jg. 19, Nr. 1-2: S. 221-240.

Ifenthaler, D./Drachsler, H. (2020): Learning Analytics. Spezielle Forschungsmethoden in der Bildungstechnologie. In: Niegemann, H./Weinberger, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Wiesbaden: S. 515-534.

Kahrs, M. (2018): Modulbaukästen und flexible Curricula. Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote im Projekt konstruktiv – ein Werkstattbericht. Abrufbar unter: https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/konstruktiv/Materialien/Papier_Modulbaukaesten_und_flexible_Curricula_neu_2018-08-23_finale_Version.pdf [10.10.2020].

Kattenberg, G. (2019): The potential for Learning Analytics in ILIAS based on xAPI, next to LTI (Vortragsaufzeichnung). Abrufbar unter: <https://www.ilias-conference.org/de/event-reader-de/events/E1-2019.html> [10.10.2020].

Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: S. 285-290.

Kreuzer, A./Starcevic-Srkalovic, L. (2014): Das Zeitfenstermodell für Lehramtsstudiengänge. Ein mathematisches Modell zu Minimierung der Überschneidung von Lehrveranstaltungen. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Bonn: S. 22-23. Abrufbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf [10.10.2020].

Lah, W./Röwert, R./Berthold, C. (2016): Das Teilzeit-Studium an deutschen Hochschulen. Wo stehen wir und was ist möglich? Arbeitspapier Nr. 188 des CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh. Abrufbar unter: https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_188_Das_Teilzeit_Studium_an_deutschen_Hochschulen.pdf [05.08.2020].

Mäkelä, M. (2020): Haaga-Helia: new opportunities for flexible study. In: Petersen, J. (Hrsg.): Studienstrukturen flexibel gestalten. Herausforderung für Hochschulen und Qualitätssicherung. Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019. Wien: S. 91-99.

Mayrberger, K./Hofhues, S. (2013): Akademische Lehre braucht mehr „Open Educational Practices“ für den Umgang mit „Open Educational Resources“ – ein Plädoyer. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Jg. 8, Nr. 4: S. 56-68.

Meier, C. (2016): Digitalisierung von Lernen: adaptive tutorielle Systeme. Abrufbar unter: <https://www.scil.ch/2016/09/08/digitalisierung-von-lernen-adaptive-tutorielle-systeme/> [10.10.2020].

Metzger, G. (2019): Lösen OER die Herausforderungen der Curriculum-Entwicklung im digitalen Zeitalter? Abrufbar unter: <https://blog.zhaw.ch/lehren-und-lernen/loesen-oer-die-herausforderungen-der-curriculum-entwicklung-im-digitalen-zeitalter/> [10.10.2020].

Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin. Abrufbar unter: http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf [05.08.2020].

Nickel, S./Thiele, A.-L. (2017): Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden. In: Kriegel, M./Lojewski, J./Schäfer, M./Hagemann, T. (Hrsg.): Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule. Münster, New York: S. 43-59.

Niegemann, H./Heidig, S. (2020): Interaktivität und Adaptivität in multi-medialen Lernumgebungen. In: Niegemann, H./Weinberger, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Wiesbaden: S. 343-367.

O.V. (2020): Individuell lernen mit Adaptive-Learning-Anwendungen. Abrufbar unter: <https://www.lecturio.de/maqazin/adaptive-learning-anwendungen/> [05.08.2020].

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2019): Bildung auf einen Blick 2019. Abrufbar unter: http://www.oecd.org/berlin/publikationen/EAG2019_CN_DEU_GER.pdf [05.08.2020].

Orr, D./Neumann, J./Muuss-Merholz, J. (2017): German OER Practices and Policy – from Bottom-up to Top-down-Initiatives. Moskau.

Orr, D./Lübcke, M./Schmidt, P./Ebner, M./Wannemacher, K./Ebner, M./Dohmen, Dieter (2019): AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030. Hauptbericht der AHEAD-Studie. Arbeitspapier Nr. 42 des Hochschulforum Digitalisierung. Berlin. Abrufbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/ahead-%E2%80%93-internationales-horizon-scanning-trendanalyse-zu-einer-hochschullandschaft-2030> [05.08.2020].

Panke, S./Harth, T. (2018): Design Thinking for Inclusive Community Design: (How) Does it Work? Conference Paper EdMedia + Innovate Learning 2018 – Amsterdam, Netherlands, June 25-29, 2018. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/326331098_Design_Thinking_for_Inclusive_Community_Design_How_Does_it_Work [05.08.2020].

Prill, A. (2019): Lernräume der Zukunft. Vier Praxisbeispiele zu Lernraumgestaltung im digitalen Wandel. Arbeitspapier Nr. 45 des Hochschulforum Digitalisierung. Berlin. Abrufbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/node/2607> [05.08.2020].

Raichle, N./Voß, K. (2016): Nicht-traditionell Studierende. Merkmale der Zielgruppe und mögliche Inwertsetzungen dieser für akademische Lehr-/Lernangebote. Abrufbar unter: https://was.hs-koblenz.de/downloads/forschung/2016_Nicht-traditionell%20Studierende_Merkmale_der_Zielgruppe.pdf [05.08.2020].

Röbken, H. (2012): Flexibilität im Studium: eine kritische Analyse. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: S. 241-248.

Röwert, R./Lah, W./Dahms, K./Berthold, C./Von Stuckrad, T. (2017): Diversität und Studienerfolg. Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung. Arbeitspapier Nr. 198 des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Gütersloh. Abrufbar unter: https://www.che.de/downloads/CHE_AP_198_Diversitaet_und_Studienerfolg.pdf [05.08.2020].

Sandfuchs, G. (2017): Flexibilisierung von Studienformen in Bayern. München. Abrufbar unter: <https://www.ihf.bayern.de/publikationen/studien-zur-hochschulforschung/detail/flexibilisierung-von-studienformen-in-bayern> [05.08.2020].

Sauter, R./Sauter, W./Wolfig, R. (2018): Agile Werte- und Kompetenzentwicklung. Wege in eine neue Arbeitswelt. Berlin.

Scheer, A.-W./Wachter, C. (2018): Digitale Bildungslandschaften. Arbeiten und Lernen als zwei Seiten der Medaille in modernen Wissensgesellschaften. In: Ladel, S./Weinberger, A. (Hrsg.): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: S. 81-88.

Schön, S./Ebner, M. (2018): Mobile Seamless Learning. Die nahtlose Integration mobiler Geräte beim Lernen und im Unterricht. In: De Witt, C./Gloerfeld, C. (Hrsg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: S. 283-302.

Schulze, K./Orr, D./Fibs Research (o.): Analyse zur internationalen Diskussion in der wissenschaftlichen Literatur um die Zukunft der Hochschule. Hintergrundpapier A1 für die AHEAD-Studie. Abrufbar unter: <https://www.fibs.eu/referenzen/projekte/projekt/a-higher-education-digital-ahead-internationales-horizon-scanning-trendanalyse-zur-digitalen/> [05.08.2020].

Schünemann, I./Budde, J. (2018): Hochschulstrategien für die Lehre im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 38 des Hochschulforum Digitalisierung. Berlin. Abrufbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr38%20Empfehlungen_Strategieentwicklung_WEB.pdf [10.10.2020].

Seufert, S./Guggemos, J./Moser, L. (2019): Digitale Transformation in Hochschulen: auf dem Weg zu offenen Ökosystemen. In: Jg. 14, Nr. 2: S. 85-107.

Stang, R./Becker, A./Franke, F./Gläser, C./Petschenka, A./Weckmann, H.-D./Zulauf, B. (2020): Herausforderung Lernwelt Hochschule. Perspektiven für eine zukünftige Gestaltung. In: Becker, A./Stang, R. (Hrsg.): Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch. Berlin, Boston: S. 182-210.

Statistisches Bundesamt (2018): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2017/2018. Fachserie 11, Reihe 4.1. Abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410187004.pdf?__blob=publicationFile [05.08.2020].

Stifterverband Für Die Deutsche Wissenschaft e. V./McKinsey & Company (Hrsg.) (2019): Hochschul-Bildungs-Report 2020. Für Morgen befähigen. Essen. Abrufbar unter: <https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-bildungs-report-2020-bericht-2019> [05.08.2020].

Von Stuckrad, T./Berthold, C./Neuvians, T. (2017): Auf dem Hochplateau der Studiennachfrage: Kein Tal in Sicht! Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis zum Jahr 2050. Arbeitspapier Nr. 203 des CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh. Abrufbar unter: https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_203_Prognose_Studienanfaengerzahlen_bis_2050.pdf [05.08.2020].

Wannemacher, K. (2018): Mobiles Lernen an Hochschulen. Rahmungen, Szenarien, Potenziale und Herausforderungen. In: De Witt, C./Gloerfeld, C. (Hrsg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: S. 747-776.

Wolter, A. (2012): Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, New York, München, Berlin: S. 271-284.

Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: S. 11-33.

Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung. Jg. 33, Nr. 4: S. 8-35.

Wong, L.-H./Looi, C.-K. (2011): What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. In: Computers & Education. Jg. 57, Nr. 4: S. 2364-2381.

World Economic Forum (WEF) (2016): Global Challenge Insight Report. The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Abrufbar unter: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf [05.08.2020].

Über den Autor

Dr. Joachim Preusse, M. A.

Studium der Fächer Kommunikationswissenschaft, Wirtschaftspolitik und Öffentliches Recht an der Universität Münster; 2007 bis 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Kommunikationswissenschaft ebendort, 2013 Promotion zum Dr. phil; 2013 bis 2015 Referent für Hochschulplanung an der Fernuniversität Hagen; seit 2016 Leiter des BMBF-Projektes „Wandel bewegt“ an der FH Münster und Lehrbeauftragter für Kommunikationswissenschaft u. a. an der Universität Lüneburg.

Flexibilisierung



Über Wandel bewegt

Vom Wandel der Qualitätskultur zum Wandel der Lehr- und Lernkultur

Die FH Münster engagiert sich schon seit Langem in der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Viele Lehrende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Studierende trugen dazu bei, dass ihr 2011 als erste deutsche Fachhochschule der erfolgreiche Abschluss der Systemakkreditierung gelang. Bis zu diesem Zeitpunkt standen vor allem die Analyse und Verbesserung zentraler lehrbegleitender Prozesse und die systematische Qualitätssicherung durch Evaluationen im Vordergrund. Für das „Kerngeschäft“ des Lehrens bot das Qualitätsmanagement aber nur wenig Unterstützung an. Dies hat sich seither stark geändert: Mit dem Projekt Wandel bewegt, das von 2011 bis 2021 aus dem Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird, strebt die Hochschule eine spürbare Veränderung ihrer Lehr- und Lernkultur an.

„Wandel bewegt“

Mit ihrem aus dem Qualitätspakt Lehre geförderten Projekt reagiert die FH Münster auf die Anforderungen einer sich wandelnden Berufs- und Lebenswelt. Diese verlangen, dass sich Hochschulen neben der Vermittlung von Fachkompetenzen auch auf die Entwicklung von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen ausrichten. Ziel des Projektes ist es, den Studienerfolg auch unter diesen Anforderungen zu garantieren. Dazu gehört, die Studierenden individuell und bedarfsgerecht zu beraten und zu betreuen. Um diesem Anspruch zu genügen, wird das kompetenzorientierte Lehren und Prüfen verstärkt: Studienprozesse werden explizit sowohl auf fachliche als auch auf überfachliche Kompetenzen ausgerichtet. Außerdem wird ein hochschulweites Beratungs- und

Betreuungssystem aufgebaut, durch das eine förderliche Studiensituation geschaffen und die Studierenden von der Studienwahl bis in den Berufseinstieg mit Blick auf ihre Kompetenzförderung begleitet werden.

Weiterbildung und Wandelfonds

Drei zentrale Bausteine sollen zu diesen Zielen beitragen:

Eine Qualifizierungsoffensive unterstützt die Lehrenden dabei, stärker kompetenzorientiert zu lehren und zu prüfen, und bietet Anregungen für entsprechende Anpassungen der Studiengänge. Auch die Frage, welche Begleitung Studierende in diesem Veränderungsprozess benötigen und wie dies in der Praxis gelingen kann, wird gemeinsam mit den in der Beratung und Betreuung beschäftigten Kolleginnen und Kollegen bearbeitet. Entsprechende Angebote bietet u. a. die Ideenwerkstatt Lehre, eine neue Weiterbildungsreihe der Hochschule. Ein Anreizsystem schafft Freiräume, damit die in der Weiterbildung gewonnenen Ideen in die Praxis umgesetzt werden können.

Über ein hochschulinternes Antragsverfahren unterstützt die FH Münster zudem aus dem sogenannten Wandelfonds viele neue und innovative Projekte in Lehre, Beratung und Betreuung.

Alle Maßnahmen werden von einem im Wandelwerk, dem Zentrum für Qualitätsentwicklung der Hochschule verorteten Projektteam fachlich, auch hochschuldidaktisch und administrativ begleitet, koordiniert und evaluiert.

Sie möchten mehr über unsere Aktivitäten erfahren? Besuchen Sie uns im Internet!

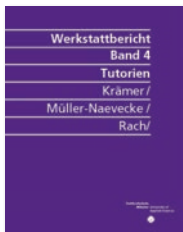
www.fh-muenster.de/wandelwerk

Oder kommen Sie zu uns in den
Johann-Krane-Weg 21, 48149 Münster.

In der Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks

bereits erschienen:

Band 1 – Kompendium Kompetenzen, **Band 2** – Motivation,
Band 3 – WebQuest, **Band 4** – Tutorien, **Band 5** – Kompetenzen entwickeln,
Band 6 – Fragen in der Lehre, **Band 7** – 100 Begriffe für die Hochschullehre,
Band 8 – Kompetenzen prüfen, **Band 9** – Vielfalt,



Band 10 – Videos in der Lehre, **Band 11** – Kompetenzprofile in der digitalen Welt, **Band 12** – Curriculumentwicklung, **Band 13** – Präsenzlehre wertvoller machen.



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Projekt „Wandel bewegt 2.0“ wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL16069 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der FH Münster.

Dieser Werkstattbericht
gibt einen Überblick über
den Diskurs zur Flexibili-
sierung von Studium und
Lehre und stellt konkrete
Ansätze vor.

WANDEL
BEWEGT