

Der Prototyp „Freiform“ als curriculare Antwort auf die Herausforderungen der „future skills“

Zusammenfassung

Die Zukunft stellt die Hochschulen und ihre Bildung vor ganz neue Herausforderungen. Anhand des Gedankenexperimentes von EHLERS (2020), wie Bildung aufgrund der „future skills“ zukünftig gestaltet sein soll, wird ein Prototyp eines Curriculums beschrieben. In der Essenz ist er für alle Bildungskontexte nutzbar. In einem Design-Thinking-Prozess wurde dieser zusammen mit Studierenden und Expert:innen der Praxis entwickelt und in vier Jahren erprobt. Ab Herbst 2023 ist er in ein reguläres Studienangebot überführt. Eine Evaluation des innovativen Curriculums zeigt den Erfolg wie auch weiteren Entwicklungsbedarf auf.

Schlüsselwörter

Future skills, Curriculumsentwicklung, Kompetenzorientierung, ko-konstruktive Bildungsprozesse, Soziokratie

¹ E-Mail: regula.kunz@fhnw.ch



Free-Form: A curricular prototype as an answer to the challenges of “future skills”

Abstract

The future presents universities and their education programmes with new challenges. Based on the theoretical framework of EHLERS (2020), which outlines the future design of education in the context of “future skills”, a prototype of a new curriculum is described here. In essence, it can be applied to all educational contexts. The prototype was developed in a design thinking process, performed by students, scholars and experts from the field and tested over the past four years. In autumn of 2023, the pilot phase ends, and the prototype is integrated into the regular curriculum. An evaluation of the innovative curricula shows their success, as well as the need for further development.

Keywords

future skills, curriculum development, competence orientation, co-constructive educational processes, sociocracy

1 Einleitung

„DU MUSST DEIN ÄNDERN LEBEN“ stand in großen Lettern auf einer Kunstinstallation eines Handwerkermarkts (Autorenschaft unbekannt) und im schnellen Alltag überliest man fast die Botschaft, die Umkehrung des Gewohnten, unaufgeregt ohne Ausrufezeichen. Einfach so als Binsenwahrheit des Lebens steht die Inschrift mitten auf der Wiese und lässt die Gäste fast darüberstolpern. Doch diese Aussage bringt auf den Punkt, was die future skills vor Augen führen: Wandel ist der Normalzustand (EHLERS, 2020). Zu meinen, dass Stabilität das Ziel sei, ist Illusion. Nichts ist so stetig wie der Wandel, „panta rhei – alles fließt“. Deshalb braucht es Curricula, die in sich so wandlungsfähig sind, dass sie die aktuellen Herausforderungen integrieren können, ohne jeweils eine aufwändige, Jahre dauernde Curriculumsentwicklung durchlaufen zu müssen.

In einem zweijährigen Prozess nach „Design Thinking“ (LEWRICK et al., 2020) suchten wir an der Hochschule für Soziale Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz nach der Zauberformel eines „wandelbaren“ Curriculums. Entstanden ist ein innovativer Prototyp, der in seiner Essenz überall verwendet werden kann. Er lebt die Bildung an der Hochschule der Zukunft vor, deren Eckwerte EHLERS (2020, S. 231ff.) in einem Gedankenexperiment skizziert. Der vorliegende Artikel beschreibt entlang dieser Kriterien von EHLERS (ebd.), wie der als „Freiform“ benannte Prototyp gestaltet und organisiert ist.

2 Es beginnt bereits bei der Entwicklung: Prototyping in Kooperation auf Augenhöhe

Grundsätzlich verfolgten wir beim Entwicklungsprozess zwei Devisen: „Inhalt muss Programm sein“ und „größer denken als die vorliegende Herausforderung“. Mit Ersterer meinen wir, dass man das, was man erreichen will, auch bereits im Prozess anlegen muss. Im Fall der Freiform: wenn wir neue Kooperation auf Augenhöhe mit den Praxispartnern und den Studierenden wollen, können wir nicht als Hochschule expertokratisch für andere ein Curriculum entwickeln (VARDAKOSTA et al., 2023).

Für Zweitere stand am Ausgangspunkt des Prototyping der Freiform die Frage: Wie sieht sinnvolle Bildung in näherer Zukunft aus, für mich als Expert:in der Hochschule oder aus der Praxis, für mich als Student:in? Gefragt war ein open mind, ohne sich von den aktuellen und antizipierten Rahmenbedingungen leiten zu lassen, was von vielen Mitwirkenden als herausfordernd wie auch als befreiend erlebt wurde. Die „Übersetzung“ des Prototyps in die Sprache der hochschulpolitischen Vorgaben stellten wir als Studienleitung am Ende her. BERNSTEIN et al. (2016, in EHLERS, 2020) zeigen auf, dass Neues sehr gut auch nur in Teilen einer Organisation implementiert werden kann und nicht immer für die ganze Organisation umgesetzt werden muss, gerade, wenn es größere komplexe Organisationen wie eine Hochschule sind. Mit dem Pilotprojekt verankerten wir daher die Schaffung eines Experimentierfeldes für Bildung in der Hochschulstrategie. Im Prototyp sollte mit Interessierten neu gedacht, getestet und entwickelt werden, um danach aus den Erkenntnissen für den ganzen Bachelor zu lernen. Ziel war nicht die Etablierung eines

neuen Studiengangs, welcher an einen aufwändigen Akkreditierungsprozess gebunden ist, sondern die Freiheit der Lehre in der Didaktik zu nutzen und bei bestehendem Kompetenzprofil der Hochschule eine neue innovative Form des Studierens neben den bisherigen Formen zu entwickeln. Diese Vorgehensweise ermöglichte, Ausbildung als Treiber für Hochschul- und Praxisentwicklung zu nutzen und über die involvierten Personen in die Hochschule und in das Arbeitsfeld hineinzuwirken.

Zur Entwicklung dieser weiteren Studienform wurden vier Phasen durchlaufen (HATSIKAS-SCHROEDER et al., 2023).

- In vier Monaten wurden zusammen mit Studierenden und Expert:innen der Praxis verschiedene „Prototypen“ der vierten Studienform nach der Methode „Design Thinking“ entwickelt.
- Die Dichte der entwickelten Ideen und die teilweise sehr konkreten Elemente der verschiedenen Prototypen wurden in der zweiten Projektphase während vier Semestern getestet. Die gesammelten Erkenntnisse und Erfahrungen flossen direkt in die Verdichtung des finalen Prototyps „Freiform“ ein.
- Die dritte Phase des Projekts ab Herbst 2019 diente der Umsetzung des Prototyps Freiform als neue Studienform. Jedes Jahr wurden 30 Studierende aufgenommen. Im Studienjahr 22/23 erreichten wir nun den „Vollbetrieb“ mit rund 110 Studierenden.
- Die vierte Phase führt den Prototyp Freiform ab Herbst 2023 in das reguläre Studienangebot über.

Mit diesem Experimentierfeld wurden Erkenntnisse und Erfahrungen generiert, die in den 2021 angestoßenen Weiterentwicklungsprozess des gesamten Curriculums einfließen.

3 „FREI – FORM“ – eine Spannung produktiv gestalten

Beim Prototypen wurde schnell deutlich, dass Widersprüchlichkeiten nicht aufgelöst werden können, sondern das produktive Gestalten von Spannung gerade den Wesenskern ausmachen. So FREI wie möglich sollten die Bildungsprozesse gestaltet und so wenig FORM wie nötig sollte zur Orientierung und Ausrichtung gegeben werden. EHLERS (2020) bezeichnet das Spannungsmanagement von Unsicherheit und Ambiguität als future skill.

In der Spannung werden der Zusammenhalt und eine gemeinsame Ausrichtung durch eine gemeinsame Werteorientierung erreicht, welche sich in der Vision der Freiform und ihren Leitprinzipien niederschlägt.

Mit nachstehender Grafik wird der Prototyp Freiform kurz erläutert. Die Detailbeschreibungen folgen dann im Kapitel 4.

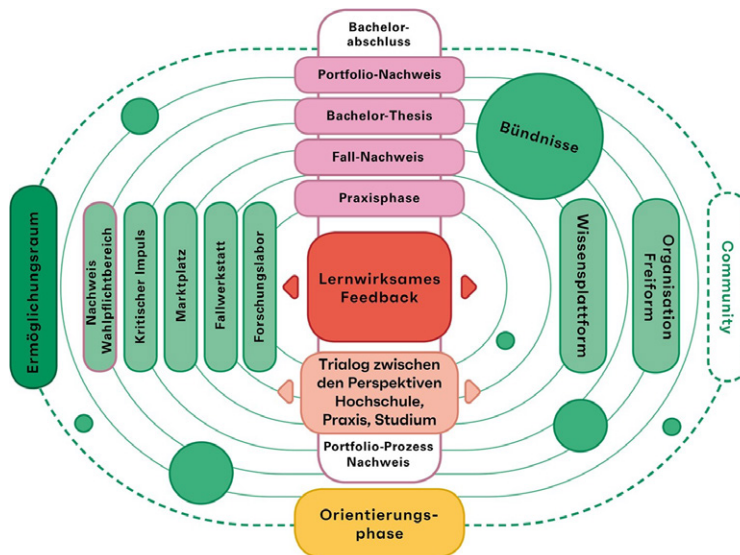



Abb. 1: Curricularer Prototyp Freiform (Quelle: eigene Darstellung, 2023 )

Es gibt zwei Grundformen im Curriculum:

- Ein linearer Prozess mit dem Pflichtmodul Portfolio-Prozess, das sich als roter Faden durch das Studium zieht. Hinzu kommen die Pflichtmodule Praxisphase, Fall-Nachweis und Bachelor-Thesis, deren Reihenfolge frei gewählt werden kann. Der Portfolio-Nachweis steht am Ende dieses Prozesses.
- Ein freier Ermöglichungsraum als Ellipse dargestellt mit diversen Bildungsmöglichkeiten. Die klassische Wissensvermittlung in Modulen entfällt und ist in diese Lernsettings integriert. Eine digitale Wissensplattform mit open educational resources (OER) ermöglicht einen situationsbezogenen und lerntypgerechten Wissensaufbau. Lernwirksames Feedback wird als Fremdeinschätzung aus diesen Bildungssettings in das selbst gestaltete Portfolio eingebracht.

Das Kompetenzprofil des Bachelors ist für den Bachelorabschluss der Referenzpunkt für die selbstgesteuerte Kompetenzbildung. Die Community fördert das gemeinschaftliche Lernen und Gestalten in den Handlungsfeldern Praxis und Wissenschaft. Die drei an der Ausbildung beteiligten Perspektiven wirken im Dialog zusammen: Expert:innen aus Hochschule und Praxis und Studierende. Eine Orientierungsphase führt in die Freiform ein.

4 Zukunftsfähige Bildung – sechs Kriterien an einen Prototyp

In einem Gedankenexperiment skizziert EHLERS (2020) auf der Basis seiner umfangreichen theoretischen und empirischen Ergebnisse, wie die derzeitigen Hochschulmodelle aussehen und wie ein zukünftiges aussehen könnte. Anhand von elf Kriterien werden die Bildung und ihr Kontext modelliert. In den folgenden Abschnitten werden die Kriterien thematisch zu sechs Aspekten verdichtet und die jeweiligen Zukunftsbilder von Ehlers an den Anfang gestellt, um daran anschließend zu beschreiben, wie der Prototyp „Freiform“ entsprechend modelliert ist.

4.1 Anerkennung vorheriger Kenntnisse und Erfahrungen, Durchlässigkeit

Zukunftsbild (EHLERS, 2020): Die Hochschulen entwickeln professionelle Prozesse für Kompetenzdiagnosen, um Vorleistungen und Erfahrungen umfassend anzuerkennen. Die Bildungslandschaft ermöglicht ein durchlässiges Kontinuum zwischen den Bildungsbereichen.

Je nach Fachdisziplin gestalten sich die Zulassungsbedingungen zu Hochschulen sehr unterschiedlich. Ein Trend für eine stärkere Durchlässigkeit im Bildungssystem ist erkennbar, welcher auch zunehmend das Anrechnen von nichtformalen und informellen Bildungsleistungen ermöglicht. Um die Kompetenzdiagnosen nicht zu aufwändig werden zu lassen, wurde an unserer Hochschule ein Leitfaden für alle Studienformen entwickelt, der für bestimmte Vorleistungen Pauschalanrechnungen ermöglicht und für die Anrechnung von informellen und nicht-formalen Leistungen auf Bestätigungen (wie z. B. Arbeitszeugnisse) zurückgreift.

Die Anrechnungen von formalen, nicht-formalen und informellen Leistungen können auch während des Studiums erfolgen. Hier erleichtert der Prototyp Freiform die Anrechnung von Leistungen, indem im Wahlpflichtbereich selbstgewählt Lernorte gesucht und für das Studium nutzbar gemacht werden können. Die Orte können die Angebote der Freiform im Ermöglichungsraum sein (siehe Kap. 3) oder außerhalb der Freiform gewählte Orte, wie z. B. selbstorganisierte Praktika, ehrenamtliche Tätigkeit in der Sozialen Arbeit oder auch Orte entsprechend den Optionen von „Service learning“ (ALTENSCHMIDT & MILLER, 2010). Die Freiform folgt hier vielmehr der Ermöglichungslogik (EHLERS, 2020) von Lernen als der bisherigen Steuerungslogik von Lehren (ARNOLD & SCHÖN, 2019).

Die Freiform ist auch noch in anderer Hinsicht durchlässig. In der Grafik (Kap. 3) ist die äußere Linie des Ermöglichungsraums gestrichelt, um damit zu symbolisieren, dass dieser Raum auch für Außenstehende offensteht und durch den Austausch vielfältige Impulse setzen kann. Gerade „boundary crossing“ von Personen und Austausch von „boundary objects“ über die Grenzen von Communities hinweg ermöglichen gemäß WENGER (1998) die Verbindung von Perspektiven und innovative Neuentwicklungen.

4.2 Studienpfad/Taktung

Zukunftsbild (EHLERS, 2020): Der Studienverlauf ist flexibel, durch große Wahlbereiche und anhand von inhaltlichen Kriterien strukturiert. Die Zeitstruktur ist flexibel und auf die individuelle Situation abgestimmt.

Beim Prototyp Freiform umfasst der Wahlpflichtbereich zwei Drittel des Studiums. Die Studierenden wählen entsprechend ihrer zeitlichen Kapazitäten im Semester die Anzahl ECTS, die sie belegen und gestalten mit Studienkolleg:innen, Expert:innen aus Hochschule und Praxis ihre Lernsettings im *Ermöglichungsraum*. Wir suchten nach einer Form, welche dynamisch ist, ohne eine starre Struktur zu schaffen. So bieten einerseits diverse Angebote, welche zeitlich flexibel belegt werden können, Orientierung. Wie ein Kaleidoskop enthalten Lernen am Fall (HOLLENSTEIN & KUNZ, 2019) in der *Fallwerkstatt*, forschendes Lernen (WULF et al., 2020) im *Forschungslabor* und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen im *kritischen Impuls* alle Facetten der Studieninhalte. Die *Mitwirkung auf Organisationsebene* der Freiform sowie der Austausch am *Marktplatz* (digital und analog) und die Recherchen auf der *Wissensplattform* bringen Studierende mit Akteur:innen aus allen Perspektiven der Community in Kontakt, welche bei Fragestellungen weiterhelfen und inspirieren können.

Andererseits ermöglichen *Bündnisse*, sich punktuell mit anderen Interessierten in einem zeitlich selbstgewählten Rahmen zusammenzuschließen. Das kann eine Lerngruppe von Studierenden, ein Projekt mit Expert:innen aus Praxis und/oder Hochschule, eine gemeinsame Publikation mit Fachpersonen, eine Konzeptentwicklung, Bedarfsanalyse, Hospitationen, kurze Praxiseinsätze etc. sein. Diese ko-konstruktiven, selbstbestimmten und selbstorganisierten Bildungssettings können auf die eigene Lebenssituation angepasst und im Studienverlauf flexibel gestaltet werden.

Die fünf Pflichtmodule umfassen ein Drittel des Studiums (siehe Kap. 4.6).

Referenzrahmen bildet das Kompetenzprofil des Bachelors (HOCHSCHULE FÜR SOZIALE ARBEIT FHNW, 2012), das mit acht beschriebenen Fähigkeiten und zehn umrissenen Themenbereichen genügend offen ist, eine eigene inhaltliche Profilbildung zuzulassen. Eine solche Abstraktionsstufe des Kompetenzprofils ist auch genügend zukunfts offen, um die Auseinandersetzung mit neuen Themen und Inhalten zu ermöglichen. Ein solches Profil liefert eine sinnhafte Kontinuität als Form im Gegenzug zur Freiheit der aktualitätsbezogenen inhaltlichen Auslegung.

4.3 Curriculum, Wissenschafts-/Hochschulstruktur

Zukunftsbild (EHLERS, 2020): Studieninhalt ist zunehmend an langfristiger Beschäftigungsfähigkeit und an individuellen Bildungszielen orientiert. Das Curriculum ist an zentralen Problemstellungen eines Praxisfeldes ausgerichtet, welche Handlungskompetenz, übergreifende Fähigkeiten und eine inter-, transdisziplinäre (digitale) Kooperation zwischen (akademischen) Institutionen stärken.

EHLERS (2020, S. 210ff.) bezeichnet die Fähigkeit für kontinuierliches Lernen in einer von Schwankungen, Ungewissheit, Komplexität und Ambiguität geprägten Welt als essentiell. Indem die Studierenden in der Freiform selbst steuern, wie sie in großer Gestaltungsfreiheit ihre Kompetenzen entwickeln wollen, müssen sie während des ganzen Studienverlaufs ihr Können und Wissen selbst einschätzen. Wichtig dafür sind die lernwirksamen Feedbacks, welche sie von Mitwirkenden als Fremdeinschätzung einholen. Sie werden im gesamten Studienverlauf von zwei Coaches aus Praxis und Hochschule fachlich begleitet und dokumentieren ihre Kompetenzentwicklung in einem frei gestaltbaren Portfolio (BRÄUER, 2016). In der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzprofil schärfen sie ihr eigenes Fachverständnis.

Im Ermöglichungsraum sind individuelle Fragen und Interessen handlungsleitend und in den unterschiedlichen Bildungssettings lässt sich entsprechendes Wissen integrierend erarbeiten. In den Bündnissen ist nicht nur Kooperation, sondern sind auch Kollaboration und Ko-Kreation wichtig (BOVILL, 2020). Dies erfordert differenzierte Aushandlung der Ziele, Zeiten, Ressourcen, Verfahren und Mitwirkungsoptionen im gemeinsamen Gestalten der Bildungssettings. Es stehen also nicht nur die Bildungsinhalte im Fokus, sondern auch, wie sie gemeinsam erarbeitet werden sollen. Auch wenn diese Aushandlungsprozesse zeitintensiv sind, bilden sie genau die erforderlichen übergreifenden future skills heraus. Solche Kooperationen erlauben problemorientiertes Lernen (WEBER, 2007) an konkreten Herausforderungen und fördern im Fachaustausch die eigene Identitätsbildung. Bei den Bündnissen wird durch den Einbezug der Praxis problemspezifisch inter-/wie transdisziplinär zusammengearbeitet. Auch sind schon einige Bündnisse in Kooperation mit anderen Hochschulen entstanden, deren Intensität gemäß den Anforderungen EHLERS' (2020) noch erhöht werden darf.

Solch integrative Praxiserfahrungen (EHLERS, 2020) wie bei den Bündnissen werden durch eine Praxisphase im Berufsfeld ergänzt, welche auch in neuartigen

Formen absolviert werden kann (z. B. eigene Firmengründung, Lancierung eines eigenen Projekts).

Um für solche Bildungssettings die Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur:innen der Community zu unterstützen und zu organisieren, wurde der Marktplatz konzipiert. In Anlehnung an die griechische Polis verstehen wir darunter den zentralen digitalen wie analogen Treffpunkt für die Freiform. Beide Formate fördern den Austausch von Anliegen, Bedarfen, Fragestellungen, das lancieren von Bündnisideen und das Finden von Bündnispartner:innen und der analoge Marktplatz dient zudem der gemeinsamen Weiterentwicklung der Freiform.

Die klassische Wissensvermittlung fällt in diesen Bildungsformaten der Freiform weg. Um sich Fachwissen fokussiert und nach Relevanz für das Fachgebiet sowie bedarfsgerecht für das aktuelle Bildungssetting erarbeiten zu können, wird eine gewisse Struktur und Systematisierung benötigt, vor allem von Studienanfänger:innen, welche die Fachbegriffe noch nicht kennen. EHLERS (2020) spricht vom Tor zum Web, das mit einer Wissensplattform geschaffen werden kann, welche open educational resources (OER) für alle zur Verfügung stellt. Mit einer solchen Plattform wird eine sharing Kultur (EHLERS, 2020; BERGAMIN & FILK, 2009) gefördert, welche lebenslang die Mitwirkung und Nutzung erlaubt und somit In- und Out-Loops (EHLERS, 2020) in Hochschulen im Kontext von lebenslangem Lernen von der zugrundeliegenden Haltung fördert.

4.4 Lernmodell

Zukunftsbild (EHLERS, 2020): Lernen folgt der Vorstellung, dass Studierende und Lehrende eine Lerngemeinschaft bilden (Renaissance des Ideals der Universitas). Die Lernerfahrung steht im Mittelpunkt, die sich aus eigenen Interessen und selbstentwickelten Fragestellungen speist.

In der Freiform ermöglichen die ko-konstruktiven Bildungssettings (VESPONE, 2023) eine hohe Selbststeuerung und soziale Interaktionen stehen im Zentrum. Das experimentelle (KOLB, 1993) und problemorientierte Lernen (WEBER, 2007) steht vor allem bei den Bündnissen (vgl. Kap. 4.3) im Vordergrund. Sie ermöglichen ein hohes Maß an eigener Gestaltung, Selbstorganisation und selbstgesteuertem Wissensaufbau anhand aktueller Fragestellungen und Herausforderungen. Bündnis-

se lassen sich zudem als situativ verankerte Communities of Practice (LAVE & WENGER, 1991; WENGER, 1998) verstehen. Die Bündnispartner:innen handeln aus, welche Inhalte in welcher Form von wem mit welchen Methoden, in welchem Zeitraum und mit welchen Ressourcen prozessorientiert umgesetzt werden können. WENGER (1998) weist darauf hin, dass in einer community of practice Zugehörigkeit geschaffen wird, indem sich durch Diskurs eine gemeinsame Ausrichtung entwickelt. Dabei werden durch die Kraft unserer Vorstellung Bilder vom Möglichen, der Welt und uns selbst erzeugt, die durch das Involviertsein, geteilte Lerngeschichten, Praxen und verbindliche Beziehungen entstehen. Zugehörigkeit ist ein wichtiges Motiv für Lernen. Der Dialog ist deshalb ein Grundprinzip in der Freiform. Seine Bedeutung liegt im Dialog von Personen aus den drei Perspektiven Praxis, Wissenschaft und Studium. Der Dialog fördert den Wissensaustausch sowie neue Kooperationsformen zwischen Hochschule und Praxis. Mit ihm werden das Soziale Lernen gestärkt und der Gedanke der Community gefördert (WENGER, 2009). Entsprechend wichtig sind reflexive Prozesse für die Herausbildung einer professionellen Identität aller Mitwirkenden (TOV et al., 2016) wie auch SCHÖN (1987) mit seinen Ausführungen zu Reflective Practitioner aufzeigt.

4.5 Organisationsrahmen

Zukunftsbild (EHLERS, 2020): Studierende organisieren den Studienrahmen und den flexiblen, an Bedürfnisse angepassten Studienprozess. Es braucht eine (akademische) institutionelle Vielfalt.

Die Systemveränderungen und die steigende Komplexität erfordern eine zunehmende Beweglichkeit, um die Adaptionenleistungen in angemessener Weise erbringen zu können. EHLERS (2020) spricht von einem „Drift to Self-Organisation“. Beim Prototyp ist deshalb nicht nur auf Ebene der Kompetenzentwicklung viel Selbstorganisation von den Studierenden gefragt, sondern gemäß der Devise „Inhalt ist Programm“ wird auch die Organisation der Freiform selbstorganisiert gestaltet und als Lernort verstanden, in welchem die Studierenden future skills entwickeln können. Die Studierenden gestalten zusammen mit den Expert:innen aus Praxis und Hochschule die Kernprozesse der Ausbildung. Wir ließen uns dabei vom Konzept der Soziokratie (RAU & KOCH-GONZALEZ, 2018) leiten. Auch dies bedingt einen Kulturwandel von Rollenverständnissen der Beteiligten, geteilter Macht sowie Ein-

bezug von Studierenden und Praxisvertretenden in die bisherige Bildungshoheit der Hochschulen. Die Vielfalt der Institutionen zeigt sich in der Freiform vor allem im Einbezug von Praxisorganisationen, hingegen noch wenig von weiteren Hochschulen, wie dies EHLERS (2020) fordert.

4.6 Prüfungen, Zertifizierung, Abschlüsse, Reputation

Zukunftsbild (EHLERS, 2020): Prüfungen sind kompetenzorientiert und finden in größeren Abständen und zu übergreifenden Themen statt. Lehre/Vermittlung, Prüfungen und Zertifizierung sind entkoppelt und können von verschiedenen Institutionen durchgeführt werden, woraus Patchwork-Studienverläufe entstehen, die dann zu größeren Abschlusszertifikaten zusammengesetzt und von einer Hochschule zertifiziert werden. Studierende dokumentieren ihre Fähigkeiten und Erfahrungen eher in Assessments wie beispielsweise Portfolios. Der Wert des Hochschulabschlusses orientiert sich vor allem am Praxisbezug des Studiums, den dort gemachten und dokumentierten Erfahrungen und demonstrierter Handlungskompetenz.

Die von Ehlers prognostizierte Entkoppelung findet in der Freiform durch die beiden Grundformen Portfoliostrang mit Nachweisen (Pflichtbereich) und dem Ermöglichungsraum (Wahlpflichtbereich) statt, wie nachstehend erläutert wird (vgl. HATSIKAS-SCHROEDER et al., 2023).

Der Pflichtbereich stellt sicher, dass das Kompetenzprofil erfüllt wird:

- Portfolio-Prozess: Die Studierenden zeigen in vier Standortgesprächen, wo sie mit ihrer Kompetenzentwicklung stehen.
- Praxisphase: Die Studierenden zeigen, dass sie fachlich kompetent in einem Handlungsfeld handeln können.
- Fall-Nachweis: Die Studierenden zeigen, dass sie das praktische Geschehen analysieren, Interventionen planen sowie durchführen und evaluieren können.
- Bachelor-Thesis: Die Studierenden zeigen, dass sie wissenschaftlich arbeiten können.
- Portfolio-Nachweis: Die Studierenden zeigen mit ihrem Portfolio, dass sie das Kompetenzprofil des Bachelors erfüllen. Im Portfolio sind deshalb auch alle

anderen Nachweise integriert und die entsprechende Kompetenzbildung dokumentiert. Das Portfolio selbst wird nicht bewertet. Die individuelle Profilbildung wird in einem Kurzprofil dargestellt, welches dem diploma supplement beigelegt wird. Es ist Bestandteil des Portfolio-Nachweises.

Die Nachweise werden nach den gemeinsam im Trialog vereinbarten Kriterien mit der zweier-Skala „erfüllt/nicht erfüllt“ bewertet. In der Studienform „Freiform“ erfolgt nur auf Antrag der Studierenden eine Gesamtnote für das Studium, um die Anschlussfähigkeit an weiterführende Studienprogramme zu gewährleisten. Diese Gesamtnote wird im Trialog beim Portfolio-Nachweis festgelegt.

Im Wahlpflichtbereich findet die Bewertung der Kompetenzentwicklung der Studierenden grundsätzlich als „Lernwirksames Feedback“ (LANDWEHR, 2003; HARTUNG, 2017) statt und kann an ganz verschiedenen Lernorten innerhalb und außerhalb der Freiform erfolgen. Dies erlaubt eine Art von Patchwork-Studienverlauf (EHLERS, 2020) innerhalb des Wahlpflichtbereichs, welcher über den Nachweis des Wahlpflichtbereichs zusammenfassend attestiert wird. Jeweils zu Semesterende weisen die Studierenden nach, welche Kompetenzentwicklung geplant und erfolgt ist, welche Lernorte dafür genutzt wurden, welche Dokumente die Kompetenzentwicklung belegen und von wem lernwirksames Feedback vorliegt. Das lernwirksame Feedback ergänzt die Selbsteinschätzung der Studierenden und bildet im Portfolio-Prozess eine wesentliche Grundlage für die Dokumentation und Reflexion der Kompetenzentwicklung.

Die Bewertung der Nachweise obliegt dem Trialog, welcher sich aus je einer Vertretung der Hochschule und der Praxis sowie dem Studenten, der Studentin zusammensetzt. Bei Bedarf kann eine Tutorin, ein Tutor hinzugezogen werden. Der Entscheid der Erfüllung oder Nichterfüllung des Nachweises wird im soziokratischen Konsentverfahren (RÜTHER, 2022) gefällt: insofern keine der beurteilenden Personen einen schwerwiegenden Einwand anführt, gilt der Nachweis als erfüllt. Somit wird die Selbsteinschätzung der Studierenden gleichwertig zur Fremdeinschätzung von Fachpersonen aus Praxis und Hochschule in die Leistungsbeurteilung einbezogen. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Prinzipien der Freiform, auf „Augenhöhe“ zusammen zu arbeiten, erfüllt werden. Zudem ist eine adäquate Selbsteinschätzung die Basis für lebenslanges Lernen (HOF, 2009).

Kann im Trialog keine Einigung erzielt werden, kommt der Lösungsraum zum Tragen. Als erste Stufe wird mit den Beteiligten des Trialogs eine Mediation durchgeführt, welche weiterhin Verständigung zum Ziel hat. Ist keine Verständigung mehr möglich, wird als zweite Stufe von einer Drittperson ein fachliches Gutachten erstellt, mit welchem die Bewertung festgelegt wird. Diese Bewertung wird verfügt. Anschließend können die Studierenden gemäß der Studien- und Prüfungsordnung der Hochschule auf diese Bewertung auf dem Rechtsweg Einsprache erheben.

Diese Formen der Bewertung beschreiten ganz neue Wege. Sie reduzieren die Anzahl der summativen Nachweise auf fünf im Pflichtbereich. Im Wahlpflichtbereich werden neben den formativen lernwirksamen Feedbacks, deren Anzahl abhängig von den Lernorten und der Kompetenzentwicklung von den Studierenden selbst bestimmt werden kann, jeweils zum Semesterende summativ die erreichten Kompetenzen ausgewiesen.

5 Ausblick

Schließen möchten wir mit einer Aussage einer Studentin der Freiform an einer Podiumsdiskussion mit Herrn Ehlers zu future skills. Sie meinte: „Viele reden über future skills, wir leben sie.“ (Sophie Klock, 2022). Man hätte es treffender nicht formulieren können.

Die Kennzahlen der Freiform wie vergebene Studienplätze, Abbruchquote, Studienverweildauer, Studienabschluss und Berufseintrittsquote weisen den Erfolg der Studienform aus. Außer im Coronastudienjahr (2020) mit nur 29 Studierenden konnten die 30 zu vergebenden Studienplätze besetzt und bis zu 5 Studierende auf die Warteliste für das Folgejahr gesetzt werden. Während der Pilotphase (Herbstsemester 2019 bis Ende Frühjahrssemester 2023) brachen 12 Studierende ihr Studium ab, was einer Quote von 11 % entspricht und mit den anderen Studienformen vergleichbar ist. Auffällig ist, dass 7 Studierende aus der Kohorte 2020 (Coronajahr) abgebrochen haben. Die Studienverweildauer liegt im Schnitt bei vergleichbaren etwas über 4 Jahren, weil voll- oder teilzeitlich studiert werden kann. Bis zum Abschluss der Pilotphase haben 14 Studierende ihr Bachelor-Diplom erhalten. 3 Personen absolvieren anschließend ein Masterstudium, eine Person steigt nach dem Mutterschutz in den Beruf ein, 6 Personen setzen ihre Berufstätigkeit bei der Praxisstelle aus dem

Studium fort und 4 Personen sind innert weniger Monate in einem neuen Berufsfeld tätig.

Eine umfangreiche Evaluation durch interne Fachexpert:innen der Hochschule, welche nicht in der Freiform mitwirkten, untersuchte in sechs Teilprojekten folgende Zielerreichungen:

- Alle curricularen Angebote sind entwickelt, konzeptionell gefasst und erfolgreich umgesetzt. Das Curriculum als Ganzes ist konsistent.
- Alle Regelprozesse für die Ausbildung in der Freiform sind definiert und dokumentiert.
- Das soziokratische Organisationsmodell der Freiform fördert ein wandlungsfähiges Curriculum und die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Die Schnittstellen zur Linienorganisation sind geklärt.
- Die Funktionalitäten der digitalen Kollaborationsplattform sind nützlich und benutzungsfreundlich.
- Die Studierenden können gemäß Kompetenzprofil ihre Kompetenzen entwickeln.
- Die Durchschnittskosten pro Student:in nähern sich dem Gesamtdurchschnitt der regulären Studienangebote in Sozialer Arbeit an.

Die Fachexpert:innen haben jeweils das methodische (quantitative wie qualitative) Vorgehen unter Berücksichtigung des von ihnen zu bearbeitenden Evaluationsziels und den damit verbundenen Fragestellungen entwickelt, die Datengenerierung und -analyse durchgeführt und einen abschließenden Kurzbericht mit Ergebnissen und Schlussfolgerungen vorgelegt. Diese Kurzberichte wurden in einem Gesamtbericht zueinander in Bezug gesetzt und zusammenfassend im Hinblick auf die Zielerreichung bewertet (DÄLLENBACH, 2022).

Neben dem Gelingenden weisen die Ergebnisse der Evaluation (ebd.) auf folgende Herausforderungen hin:

- Die Kompetenzentwicklung in einer solch freien Form ist nur möglich, wenn die Begleitung durch die Coaches aus Praxis und Hochschule im Portfolio-Prozess gelingt. Im Modul Portfolio-Prozess wird die Kompetenzentwicklung im

Studienverlauf auf einer Meta-Ebene fachlich begleitet und reflexiv bearbeitet. Damit kommt dem Portfolio-Prozess eine große Verantwortung zu. In den Standortgesprächen erfolgt eine gesamthafte Einschätzung über den jeweiligen Stand der Kompetenzentwicklung im Sinne des Kompetenzprofils, welche sonst üblicherweise auf diverse Modulleitungen verteilt wird. Die begleitenden Fachpersonen im Portfolio-Prozess brauchen einen guten Überblick über das Fach und das Praxisfeld und ein Verständnis für individualisierte, personalisierte Bildungsformate. Dieses Anforderungsprofil ist anspruchsvoll und braucht eine spezifische Einführung und Kompetenzentwicklung.

- Die Dynamik der Bündnisse erfordert viel Flexibilität der Beteiligten, was oft mit Routineprozessen der Hochschulen wie Praxis kollidiert. Neue Lösungen für Finanzflüsse, Honorarverträge, Planung flexibler Aufgabenerfüllung müssen gefunden und entwickelt werden, damit das Innovative an diesem Bildungsformat zur Wirkung kommt.
- Sich als Lerngemeinschaft und die Kollaboration auf Augenhöhe zu verstehen, ist für die meisten Mitwirkenden neu und erfordert einen Kulturwandel. Gleiche Augenhöhe ist ein sperriger Begriff, der viele Assoziationen weckt und zu Missverständnissen führt. In der weiteren Klärung könnte es sinnvoll sein, eine solche Zusammenarbeit als ko-konstruktiv und ko-kreativ zu beschreiben und die Beteiligten (auch mit Blick auf ihre Expertise) als andersartig, aber gleichwürdig. Der Dialog als aushandlungsorientierte, mehrperspektivische Bewertungsform hat sich in der Pilotphase bewährt. Der Lösungsraum musste dazu noch nie beschränkt werden. Durch dieses Verfahren wird für alle Beteiligten die Bewertung nachvollziehbar.
- Die soziokratische Organisation der Studienform innerhalb der Linienorganisation der Hochschule ist machbar und die Macht ist teilbar, die Schnittstellen gestaltbar. Doch brauchen die Beteiligten Einführungen und die Kulturentwicklung braucht Zeit.
- Eine Community bis zu insgesamt gegen zweihundert Beteiligten zeigt sich als funktional. Möchte man den Prototyp auf eine größere Anzahl Studierende skalieren, müsste man wohl parallele Communities etablieren, welche aber offene Grenzen haben.

- Nach einer Entwicklungsphase, welche Investitionen mit sich bringt, können trotz der Individualisierung vergleichbare Durchschnittskosten wie bei den anderen Studienformen erreicht werden.
- Die Sharing-Kultur, welche eine OER-Wissensplattform mit sich bringt, braucht eine tiefe Kulturveränderung und Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen, die Zeit braucht.

Als Letztes sei angemerkt, dass wir uns mit solch freien Bildungsformen wieder vermehrt in Richtung Humboldt'sches Bildungsideal bewegen können, bei welchem die Menschwerdung und nicht die Employability im Zentrum steht. Die future skills sind stark an der Arbeitsmarktlogik ausgerichtet, doch Ehlers (2020, S. 226ff.) plädiert für ein erweitertes Verständnis. Nehmen wir wieder die Entwicklung des Menschen in seiner Mitwelt in den Blick und verbinden bisherige Traditionen und Neues. So können wir eine zunehmend entstandene Kontrollkultur wieder in eine Vertrauenskultur transformieren, als Grundlage für Beziehung und nachhaltige Bildung.

6 Literaturverzeichnis

Altenschmidt, K. & Miller, J. (2010). Service Learning in der Hochschuldidaktik. In N. Auferkorte-Michaelis, Ax. Ladwig & I. Stahr (Hrsg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule* (S. 68–79). Opladen & Farmington Hills: Budrich Uni Press.

Arnold, R. & Schön, M. (2019). *Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch*. Bern: hep Verlag.

Bergamin, P. & Filk, C. (2009). „Open Educational Resources“ (OER) – Ein didaktischer Kurswechsel? In P. Bergamin, H. Muralt Müller & C. Filk (Hrsg.), *Offene Bildungsinhalte (OER). Teilen von Wissen oder Gratisbildungskultur?* (S. 25–38). Bern: hep Verlag.

Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach. In *higher education. High Educ* 79, 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w> (published 2019, Issue date 2020).

Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. 2. Erw. Auflage, Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

- Dällenbach, R.** (2022). Evaluation der Studienform „Freiform“ der HSA FHNW. Evaluationsbericht zur Pilotphase 2019–2022. Internes Dokument.
- Ehlers, U.-D.** (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer.
- Hartung, S.** (2017). Lernförderliches Feedback in der Online-Lehre gestalten. In H. R. Griesehop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online*, Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_10
- Hatsikas-Schroeder, N., Amstutz, J., Kunz, R., Muheim, M. & Zängl, P.** (2023). A Participatory Process to Prepare Social Work Students for the Field at the University for Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland. In R. Pillay, S. Mkwanzani & S. Moonsamy (Hrsg.), *Transforming teaching and learning experiences for helping professions in higher education: global perspectives* (S. 172–193). Leiden: Brill.
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW** (2012). Kompetenzprofil Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit. https://www.fhnw.ch/de/studium/soziale-arbeit/bachelor/media/hsa_ba_kompetenzprofil.pdf, Stand vom 27.8.2023.
- Hof, C.** (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hollenstein, L. & Kunz, R.** (Hrsg.) (2019). *Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Huber, L. & Reinmann, G.** (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Kolb, D. A.** (1993). The process of experiential learning. In M. Thorpe, R. Edwards & A. Hanson (Hrsg.), *Culture and processes of adult learning* (S. 138–156). London: The Open University.
- Landwehr, N.** (2003). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. Bern: Hep.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lewrick, M., Link, P. & Leifer L.** (2020, Hrsg.). *Das Design Thinking Toolbook. Die besten Werkzeuge & Methoden*. München: Vahlen.

- Rau, T. J. & Koch-Gonzalez, J.** (2018). *Many Voices One Song. Shared Power with Sociocracy*. Institute for Peaceable Communities, Inc.
- Rüther, C.** (2022). *Konsent-Moderation: Gemeinsam effektiv auf Augenhöhe entscheiden*. Ein Lehrbuch und Praxisleitfaden. Ahrensburg: tredition Verlag.
- Schön, D.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tov, E., Kunz, R. & Stämpfli, A.** (2016). *Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit*. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice. 2. überarb. Aufl. Bern: Hep Verlag.
- Vardakosta, E., Priniotakis, G., Papoutsidakis, M., Sigala, M., Trikritsis, A. & Nikolopoulos, D.** (2023). Design thinking as a co-creation methodology in higher education. A perspective on the development of teamwork and skill cultivation. *European Journal of Educational Research*, 12(2), 1029–1044. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.1029>
- Vespone, B.** (2023). Co-constructing teaching and learning in higher education: a literature review of practices and implications. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (27). <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi27.997>
- Weber, A.** (2007) *Problem-Based Learning*. Ein Handbuch für die Ausbildung auf Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe. Bern: hep.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice*. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E.** (2009). A social theory of learning. In I. Knud (Hrsg.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words* (S. 209–218). London: Routledge.
- Wulf, C. & Haberstroh, S. & Petersen, M.** (Hrsg.) (2020). *Forschendes Lernen*. Theorie, Empirie, Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen



Prof. Dr. Regula KUNZ || Fachhochschule Nordwestschweiz/Hochschule für Soziale Arbeit || Hofackerstraße 30, CH-4023 Muttenz

<https://www.fhnw.ch/de/personen/regula-kunz>

regula.kunz@fhnw.ch



MSW Nina HATSIKAS-SCHROEDER || Fachhochschule Nordwestschweiz/Hochschule für Soziale Arbeit || Riggbachstraße 16, CH-4600 Olten

<https://www.fhnw.ch/de/personen/nina-hatsikas>

nina.hatsikasschroeder@fhnw.ch