

**Nina Hatsikas-Schroeder¹, Tanja Rüdisühli Kunzmann²,
Jeremias Amstutz³ & Jacqueline Zimmermann⁴**

Individuelle Lernprozesse begleiten – wie geht das? Ko-Kreation in der Lehrentwicklung mit Design Thinking

Zusammenfassung

„Individuelle Lernprozesse begleiten – wie geht das?“ Diese Frage wurde mit der Methodologie Design Thinking an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) in einem zweijährigen Lehrentwicklungsprojekt bearbeitet. Verortet im Bachelor Soziale Arbeit der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, wurde das Projekt in Kooperation mit Akteur:innen des BA Data Science der Hochschule für Technik FHNW und BA Prozessgestaltung der Hochschule für Gestaltung und Kunst FHNW umgesetzt. Das ko-kreative Projektdesign erschloss und bündelte die vorhandene Erfahrung und Expertise von Studierenden und Lehrenden im Kontext der Begleitung individueller Lernprozesse und führte diese konzeptionell zusammen. Anschlussfähige Vorschläge für die Implementierung der Erkenntnisse in Bildungsformaten der Fachhochschule sind entstanden.

Schlüsselwörter

Ko-Kreation, Design Thinking, Individuelle Lernprozesse, Partizipation von Studierenden, Anforderungsprofil, interdisziplinäre Hochschulentwicklung

-
- 1 Corresponding author; Fachhochschule Nordwestschweiz; nina.hatsikasschroeder@fhnw.ch
 - 2 Rüdisühli – Bildungs- und Sozialinnovation; hi@tanjaruedisuehli.ch; ORCID 0009-0006-5767-1894
 - 3 Fachhochschule Nordwestschweiz; jeremias.amstutz@fhnw.ch; ORCID 0009-0001-5433-3340
 - 4 DAS.VENTIL; jacqueline.zimmermann@dasventil.ch

Dieser Beitrag wurde unter der Creative-Commons-Lizenz 4.0 Attribution (BY) veröffentlicht.

<https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/13>

Supporting individual learning processes. Co-creation in curriculum development using design thinking

Abstract

Using design thinking methodology, a two-year curriculum development project at FHNW University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland explored ways of supporting individual learning processes. Focussing on the Bachelor programme at FHNW School of Social Work, the project was being conducted in collaboration with partners from FHNW School of Engineering and Basel Academy of Art and Design FHNW. The co-creative project design made it possible to collect and bundle students' and lecturers' existing experiences and expertise concerning individual learning processes and then combine these into a corresponding concept. The result is a set of proposals for implementing the findings in educational formats at the FHNW.

Keywords

co-creation, design thinking, individual learning processes, student participation, profile of competencies, interdisciplinary curricula development

1. Einleitung

In den letzten drei Jahrzehnten lässt sich ein grundlegender Wandel im Kontext der Lehr-Lern-Kultur an Hochschulen beobachten, welcher als „Shift from Teaching to Learning“ (Wildt, 2007; Fendler & Glaeser-Zikuda, 2013) bezeichnet wird und den Fokus auf die Perspektive der Studierenden und deren Lernprozesse richtet. Verankert in einem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis, stehen nicht mehr Ergebnisse und Erwartungen wie Prüfungsergebnisse und vordefinierte Lehrpläne im Zentrum der Aufmerksamkeit. Der Fokus richtet sich vielmehr auf Lehr- und Lernsettings, die die Aneignung von adäquaten Lernstrategien unterstützen sowie selbstorganisiertes und sinnstiftendes Lernen ermöglichen (Kolb & Kolb, 2005; Prince & Felder, 2006; Mascolo, 2009; Aziz Hussin, 2018; Damşa et al., 2019; Vespone, 2023). Eine entsprechende individualisierte Lernbegleitung bietet Studierenden die Möglichkeit, ihre individuellen Erfahrungen, Stärken und Besonderheiten in Lernprozesse einzubringen, sodass Diversität im Kontext von Lehre als Chance betrachtet werden kann (Rohr et al., 2016). Verschiedene Fachbereiche der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) nehmen diese Entwicklungen auf und setzen auf Studienangebote, die den Studierenden ein hohes Maß an Mitgestaltung im Lernprozess, einen ausgeprägten Selbstorganisationsgrad und eine dialogische Beziehungsgestaltung mit Lehrenden ermöglichen. Ziele, Zeiten, Ressourcen, Verfahren und Mitwirkungsoptionen werden dementsprechend von allen Beteiligten möglichst flexibel, bedarfsorientiert und individuell ausgehandelt. Nicht nur die Frage der Bildungsinhalte an sich ist relevant, sondern auch, wie diese gemeinsam erschlossen und bearbeitet werden können (Kunz & Hatsikas-Schroeder, 2023).

Ausgehend von diesen Entwicklungen wurde die Frage „Individuelle Lernprozesse begleiten – wie geht das?“ in einem zweijährigen Lehrentwicklungsprojekt (September 2022 bis August 2024) an der FHNW hochschulübergreifend gemeinsam mit Studierenden und Lehrenden bearbeitet. Verortet im Bachelor der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, ist das Projekt in Kooperation mit Akteur:innen der BA-Studiengänge Data Science der Hochschule für Technik FHNW und Prozessgestaltung

der Hochschule für Gestaltung und Kunst umgesetzt worden. Das Projekt war Bestandteil des strategischen Entwicklungsschwerpunktes „Hochschullehre 2025“ der FHNW, in dessen Kontext seit 2018 innovative Lehr- und Lernformate erprobt, evaluiert und implementiert werden.

Inhaltlich verfolgte das Lehrentwicklungsprojekt das Ziel, Chancen und Herausforderungen in der Begleitung von Studierenden in individualisierten Bildungssettings an der FHNW zu beschreiben und zu erklären. Weiterführend sollten die Rolle von Lehrenden in diesen Lehr- und Lernformaten ausdifferenziert, ein entsprechendes Anforderungsprofil entwickelt sowie Prototypen für die Qualifizierung von Lehrenden entworfen werden.

Das prozessuale Ziel des Lehrentwicklungsprojektes bestand darin, Ko-Kreation (Bovill, 2020) konsequent im Projektdesign zu berücksichtigen und damit studentische Partizipation sicherzustellen. Design Thinking (DT) wird in diesem Zusammenhang als ein methodischer Zugang diskutiert, der Ko-Kreation im Kontext von Hochschulbildung ermöglicht (Vardakosta et al., 2023).

Der Beitrag zeigt exemplarisch auf, wie durch die Partizipation von Studierenden und Lehrenden die qualitative Weiterentwicklung von Lehre gestaltet werden kann.

2. Ko-Kreation in der Hochschulbildung mit Design Thinking

In der Hochschulbildung ist in den letzten Jahren ein gestiegenes Interesse in Forschung und Praxis an den Themen „Studierende als Partner:innen“ und „Ko-Kreation“ im Kontext von Lernen und Lehren zu beobachten (Cook-Sather et al., 2014; Dunne, 2016; Mercer-Mapstone et al., 2017; Lubicz-Nawrocka & Bovill, 2021). Partnerschaft beim Lernen und Lehren wird als ein kollaborativer, wechselseitiger Prozess verstanden, der den beteiligten Akteur:innen ermöglicht, gleichberechtigt, wenn auch nicht notwendigerweise in gleicher Weise, einen Beitrag im Rahmen von

curricularen oder hochschulpädagogischen Konzeptualisierungen, Entscheidungsfindungen, Umsetzungen, Untersuchungen oder Analysen zu leisten (Cook-Sather et al., 2014). Ko-Kreation kann die gleichwertige Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden fördern und hierarchische Barrieren abbauen. Studierende entwickeln darüber hinaus wertvolle Fähigkeiten wie Teamarbeit und Führung, die ihnen auch außerhalb der Hochschule zugutekommen (Cabral et al., 2023).

Die Einbindung der Perspektiven von Studierenden und Lehrenden ging im hier beschriebenen Lehrentwicklungsprojekt deutlich über eine einfache Bedarfsabfrage hinaus (Knaut et al., 2023, S. 66). Im Sinne des „student-led learning“-Ansatzes (Hill, 2020; Sattarova, Groot & Arsenijevic, 2020; Purkarthofer & Mäntysalo, 2022) sollte die Perspektive der Studierenden im Projekt adäquat berücksichtigt werden. „Student-led learning“ ist auf kollaborative Bildungsprozesse ausgerichtet, stellt die Interessen von Studierenden in den Mittelpunkt und fordert deren Partizipation in der Curriculumsgestaltung ein.

Design Thinking (DT) wird als ein agiler und studierendenzentrierter Zugang (Härer & Herzwurm, 2022) diskutiert, der Ko-Kreation in der Hochschulbildung ermöglicht (Vardakosta et al., 2023). Gestaltende begeben sich neugierig und bereit zu Kooperation und Perspektivenwechseln in den ergebnisoffenen Erarbeitungsprozess und nähern sich mittels raschen Voranschreitens über Prototyping und Testing gleichzeitig einem tieferen Verständnis der Herausforderungen und Lösungen an, die insbesondere für Nutzer:innen sinnvoll sind. Das Vorgehen folgt einer spezifischen Prozesslogik und nutzt Kreativmethoden zum Ausloten des sogenannten Problem- und Lösungsraumes (Thienen et al., 2014). Nachfolgend wird das ko-kreative Projektdesign mit dem Problemlöseansatz DT (Meinel & Krohn, 2021) erläutert und entlang dieser Struktur werden die Projektergebnisse skizziert.

3. Projektdesign des Lehrentwicklungsprojekts

Das Projektdesign des vorgestellten Lehrentwicklungsprojektes orientierte sich mit der Gliederung in zwei Rauten an einer weit verbreiteten DT-Prozessdarstellung, dem „Double-Diamond“ (Design Council, 2007).

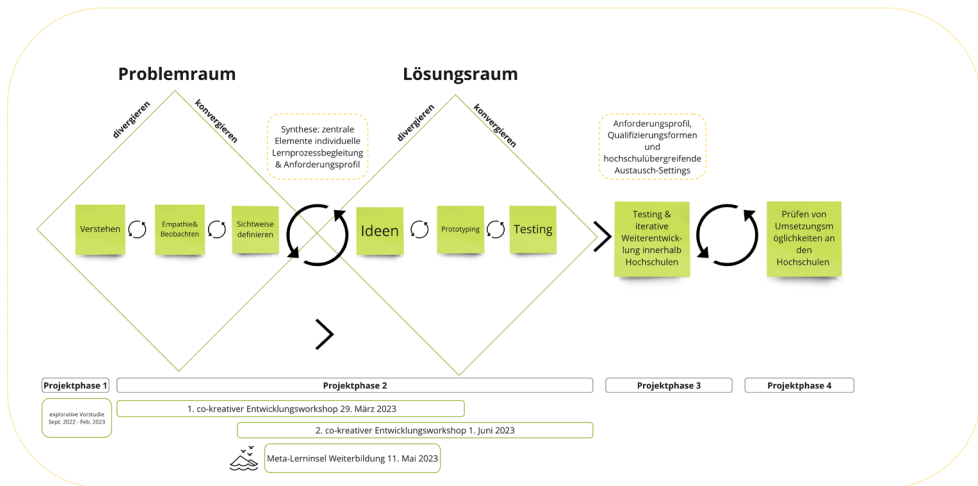


Abb. 1: Projektdesign Lehrentwicklungsprojekt „Individuelle Lernprozesse begleiten – wie geht das?“ (in Anlehnung an Design Council, 2007, S. 6)

Innerhalb der ersten Raute, dem Problemraum, ist das Verstehen der Herausforderung durch Beobachten und Empathie angesiedelt. Die Engführung zwischen den beiden Diamanten kennzeichnet eine vorläufige Sichtweise auf die Herausforderung. Innerhalb der zweiten Raute, dem Lösungsraum, sind Ideenentwicklung und Prototypisierung sowie das Testen von Lösungswegen angesiedelt. DT orientiert sich stark an den Bedürfnissen der beteiligten Personen (Hauptzielgruppen), weshalb Stu-

dierende wie auch Lehrende, die für das Gelingen individueller Lernprozesse Verantwortung tragen, aktiv in den Erarbeitungsprozess involviert waren. Die Rahmenbedingungen während der Workshops begünstigten eine gleichwertige Zusammenarbeitskultur. Dabei war die Orientierung an einem „Code of Co-Creation“ entscheidend. Er hält den respektvollen und achtsamen Umgang miteinander fest, deklariert die Anwesenden allesamt als gleichberechtigte Lernende und versteht den gemeinsamen Prozess als Lernprozess mit iterativen Lernschlaufen. Dabei sollen prototypisierte Lösungsentwürfe durch Testschlaufen validiert und verfeinert werden. Dieser Prozess wird im Folgenden anhand der Entwicklung eines Anforderungsprofils für Lehrende aufgezeigt, die Studierende in individualisierten Bildungssettings an der FHNW begleiten.

3.1 Problemraum: Verstehen der Herausforderung

Im DT-Prozess ermöglicht die Eröffnung des Problemraums, dargestellt in der ersten Raute (siehe Abb.1), das Verstehen der zu bearbeitenden Herausforderung (Schmidberger & Wippermann, 2022). Zwei unterschiedliche Zugänge unterstützten in unserem Projektdesign diesen Verstehensprozess. In der Projektphase I (September 2022 bis Februar 2023) wurde eine explorative Vorstudie durchgeführt. Mit Studierenden und Lehrenden der kooperierenden Studiengänge wurden hochschulspezifisch fünf Expert:inneninterviews und drei Gruppendiskussionen durchgeführt. Das Datenmaterial wurde inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2022) und durch Erkenntnisse des aktuellen Fachdiskurses ergänzt. Die in der Vorstudie identifizierten Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Kontext der Begleitung individueller Lernprozesse flossen in die zweite Projektphase ein.

Die zweite Projektphase (März 2023 bis August 2024) umfasste die Durchführung von zwei ganztägigen Entwicklungsworkshops sowie die systematische Sichtung und Verdichtung der an den Workshops entstandenen Ergebnisse durch das Projektteam.

Die ca. 40 Teilnehmenden des ersten Entwicklungsworkshops (Studierende, Lehrende der projektbeteiligten Hochschulen und „critical friends“) stiegen – eingeteilt

in möglichst heterogene Teams – in den Prozess ein. Die Perspektivenvielfalt sollte durch kritisches Nachspüren an Bruchstellen die Entstehung von Neuem und vor allem von nachhaltigen Lösungen begünstigen. Bewusst wurden zu Beginn des kreativen Workshops noch keine Ergebnisse aus der oben erwähnten Vorstudie kommuniziert, um das Verständnis für die zu bearbeitende Herausforderung seitens der Teilnehmenden nicht schon zu Beginn einzuengen. Für das sogenannte „Needfinding“ befragten sich die anwesenden Studierenden und Dozierenden gegenseitig zum subjektiven Erleben typischer Situationen, wenn sie als Dozierende individuelle Lernprozesse begleiten respektive als Studierende Begleitung ihres Lernweges durch Dozierende erfahren. Mithilfe des Tools „Empathie-Landkarte“ tauchten sie empathisch und ohne zu bewerten in die emotionale Realität des Gegenübers ein. Die Erkenntnisse aus diesem Perspektivenwechsel bereicherten ihr Verständnis der Herausforderung und flossen in die Problemanalyse mittels „Problem Framing Tree“ ein. Dieser bietet eine strukturierte Vorgehensweise, um (vermutete) Ursachen (Wurzeln der Baumdarstellung) und beobachtbare Auswirkungen (Baumkrone) eines Problems in Abhängigkeit voneinander genauer zu ergründen. Die Ergebnisse dieser Arbeit wurden im Plenum zu einem Gesamtbild zusammengeführt und mit „Ankerzitaten“ (Mayring, 2022) aus der Vorstudie ergänzt. Abbildung 2 zeigt den entstandenen Problem Framing Tree.

3.2 Definieren der Sichtweise

Im Folgenden werden die im Problem Framing Tree dargestellten Herausforderungen zusammengefasst. Dieser Schritt wird im DT-Prozess als „Definieren der Sichtweise“ bezeichnet.

Als wesentliche Ursache für die Herausforderungen in der Begleitung individueller Lernprozesse wurde das Aufbrechen von „standardisierten“ Rollen-Erwartungen thematisiert, welche sowohl die Lehrenden- als auch die Studierendenrolle betrifft. Studierende und Lehrende erfahren, dass alte und neue Systeme aufeinandertreffen. Beide Seiten bringen in der Regel aus der eigenen Bildungsbiografie ein traditionell geprägtes Bildungsverständnis mit. Diese „Standardmuster“ müssen losgelassen werden. Die in individualisierten Bildungssettings viel stärker selbstorganisiert geprägte Steuerung der Kompetenzentwicklung erzeugt bei Lehrenden als auch bei Studierenden Unsicherheit. Lehrende fragen sich beispielsweise, inwieweit sie den Lernprozess, z.B. durch die Vorgabe von Themen und Fachwissen, steuern sollten. Auch Studierende erleben diese Form der Studiengestaltung als verunsichernd, da sie Lernprozesse stärker selbstorganisiert gestalten und mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen müssen.

Der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden wird im Begleitprozess insgesamt ein hoher Stellenwert beigemessen; „sie ist das A und O“ und wird als wesentliche Voraussetzung für das Gelingen individueller Lernprozesse erachtet. Wesentlich ist auch das Interesse an den Studierenden als Personen mit einer (Lern-)Biografie.

Innerhalb der Begleitprozesse wird die Neuverteilung der Machtverhältnisse erlebt, die von beiden Seiten neu gelernt und erprobt werden muss und nicht immer als gelungen wahrgenommen wird. Der Umgang mit Machtgefälle und Machtungleichheit wurde mehrfach als herausfordernd benannt. Häufig wird thematisiert, wie im Spannungsfeld von Verständigungsorientierung und strategischer Orientierung die Aneignung von Fachwissen und Entwicklung von Kompetenzen auf BA-Niveau bewertet werden kann, ohne die Beziehung zu gefährden.

Die veränderten Rollenanforderungen zeigen sich in den Auswirkungen zudem darin, dass ein erhöhter Kommunikationsbedarf im Begleitprozess festgestellt wird. Kriterien, die die Kompetenzentwicklung aufzeigen können, sind gemeinsam zu definieren. Zudem müssen Verantwortlichkeiten im Lernprozess gemeinsam definiert werden. Ressourcen und Zeit sind erforderlich, um zuzuhören und die aktuelle Situation von Studierenden erfassen zu können. Studierende wünschen sich Orientierung und lernwirksames Feedback im Begleitprozess. Lehrende sind herausgefordert, eine Balance zwischen Ermutigen und kritisch nachfragen zu finden, sodass das Erleben von Frust, Überforderung und Selbstzweifeln im Lernprozess aufgefangen werden kann und nicht in Resignation und Abschottung der Studierenden resultiert.

3.3 Lösungsraum: Ideengenerierung, Prototypisierung und Testing

Aufbauend auf diesem vertieften Verständnis der Bedürfnisse aller Beteiligten und somit der Herausforderung, die es anzugehen gilt, umrissen die Teams ihre positiven Zukunftserwartungen bezüglich des neuen Anforderungsprofils entlang folgender Fragestellungen: Wie sieht das Profil einer individuellen Lernprozessbegleitung aus? Welche Haltung ist damit verbunden? Welche Kompetenzen und welches Rollenbild sind damit verknüpft? Das kreative und visuelle Ausgestalten der aus diesen Fragen entstandenen Ideen fördert einerseits die Verständigung innerhalb der Teams, andererseits wirkt der Einsatz von (physischen) Materialien beim Übersetzen in eine Bildmetapher oftmals inspirierend und führt zur Anreicherung einer bestehenden Idee (Brown, 2009). Durch enges Timeboxing sind die Beteiligten zudem gefordert, ein oft etabliertes und bewährtes Muster – jenes des langen und umsichtigen Abwägens – für den Moment hinter sich zu lassen und sich von ihrer Intuition leiten zu lassen und schnell in die Umsetzung zu gehen. Im Sinne des Prinzips „Denken mit den Händen“ werden rein kognitive Gedankengebilde ins Visuelle übersetzt und zusätzlich mittels Storytelling erfahrbar gemacht (Brown, 2009). Der Gegenstand von

Hochschulentwicklung ist kein physisches Produkt. Gerade bei Dienstleistungen, Angeboten oder wertegeleiteten Kulturen verhilft Prototyping dazu, frühe Ideen im Sinne erwünschter Zukünfte in eine Form zu bringen, welche die zentralen Merkmale erkennbar und mit Nutzer:innen testbar werden lässt (Lewrick et al., 2017). Entsprechend haben die sieben beteiligten Teams je einen Profil-Prototyp entwickelt und vorgestellt. Dabei wurden keine „idealtypischen“ Rollenprofile definiert, vielmehr ging es im Wortsinn von „profilare“ darum, Umrisse einzelner wünschenswerter Elemente eines Anforderungsprofils zur Begleitung individueller Lernprozesse darzustellen.

Im Anschluss an den ersten Workshoptag verdichtete und synthetisierte das Projektteam die Essenzen aus den Profil-Umrissen mit den Erkenntnissen aus Vorstudie und Fachdiskurs zu einem Anforderungsprofil. Die Prototypen zum Anforderungsprofil konkretisierten, welche Kompetenzen Lehrende für die Begleitung von Studierenden in individualisierten Bildungssettings benötigen und (weiter-)entwickeln sollten. Die Thematisierungsweisen in den Prototypen der Anforderungsprofile sind anschlussfähig an den aktuellen Fachdiskurs. Vespone (2023) benennt in einem Literatur-Review „Beziehungen“ und „sichere Räume“ als entscheidende Elemente, um Lernen in ko-konstruierten Bildungsumgebungen zu aktivieren. Damit Lernende in diesen Bildungssettings Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, sich für ihr Lernen engagieren, einen Sinn finden und einen Zweck erkennen können, müssen sinnvolle Beziehungen, Interaktionen und Verbindungen bestehen. Sichere Räume wiederum ermöglichen Studierenden, eigene Ideen und Gedanken in den Lernprozess einzubringen. Zudem kommen in sicheren Räumen mehrere Stimmen und Perspektiven zu Wort, insbesondere diejenigen, die normalerweise ungehört bleiben und unterdrückt werden. Grundsätzlich ist es für das Verstehen von inhaltlichen Zusammenhängen förderlich, wenn sich Lernende psychisch und emotional sicher, respektiert und wohl fühlen. Daher bedarf es im Kontext curricularer Arrangements sicherer, beziehungsorientierter Lern- und Erfahrungsräume. Lehrende müssen entsprechende Beziehungen und sichere Räume ausgestalten können.

Das entstandene Anforderungsprofil umfasst einerseits Fach- und Methodenkompetenzen sowie Sozial- und Selbstkompetenzen. Der Bereich der Fach- und Methodenkompetenzen ermöglicht Lehrenden, als Fachperson sichtbar zu werden und die Entwicklung von Fachwissen und Kompetenzen auf BA-Niveau zu begleiten. Zudem wurden grundlegende, methodisch-didaktische Kompetenzen sowie Fachwissen zur Begleitung und Gestaltung von Bildungsprozessen aufgeführt.

Der Bereich der Sozialkompetenzen fokussiert auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung während des Bildungsprozesses berücksichtigen. Es geht hier insbesondere darum, Verantwortung für Beziehungsaufbau und Austauschräume zu übernehmen und vor allem zu Beginn und gegen Ende der Arbeitsbeziehung Orientierung im Lernprozess zu ermöglichen. Zudem muss die Begleitperson in der Lage sein, Räume zur Verfügung zu stellen, um sich gegenseitig kennenzulernen, eine Standortbestimmung vorzunehmen und sich gemeinsam für Wege im Bildungsprozess zu entscheiden. Lehrende müssen bestehende Rahmenbedingungen des Bildungssettings sowie eigene Ressourcen und Erwartungen transparent machen. Darüber hinaus können sie zu Beginn der Arbeitsbeziehung Vereinbarungen zur Zusammenarbeit aushandeln und im Prozess überprüfen. Die Begleitung während des Bildungsprozesses beinhaltet Fähigkeiten und Fertigkeiten, um im Sinne eines ko-konstruierten Bildungsverständnisses diesen Prozess gemeinsam zu gestalten wie auch bedarfsorientiert, individuell und personenbezogen zu begleiten. Dies bedingt vor allem, die Perspektive der Studierenden einnehmen zu können, sowie die Fähigkeit, eine Metaperspektive auf den Lernprozess einzunehmen.

Der Bereich der Selbstkompetenz umfasst Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrenden, die eine reflexive Begleitung von Studierenden ermöglichen.

Sie zeigen Interesse und Begeisterung an individuellen Lernprozessen und an der (Bildungs-)Biografie der Studierenden. Lehrende müssen die Bereitschaft mitbringen, sich im fachlichen Austausch auf neue Themen einzulassen und voneinander und miteinander zu lernen. Sie sind bereit, sich persönlich und fachlich weiterzuentwickeln. Sie verstehen sich selbst als Lernende im Begleitprozess. Sie verfügen über

ein ausgeprägtes Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Rolle und Position und agieren dementsprechend diversitäts- und machtsensibel. Sie können sich interessiert, motiviert und neugierig auf Begleitprozesse einlassen und sind fähig, ihr Handeln zu reflektieren und Feedbacks zu integrieren. Darüber hinaus können sie in herausfordernden Situationen Spannung aushalten, mit Unsicherheiten umgehen und heitere Gelassenheit bewahren.

Der zweite Entwicklungsworkshop stellte sich, nachdem das Anforderungsprofil zu Beginn des Workshops im Rahmen eines Testings mit den Mitwirkenden „angenommen“ worden war, die Frage nach dem konkreten „Wie“. Bezogen auf das entstandene Anforderungsprofil wurden prototypische Formen einer weiterführenden Qualifizierung der Begleitpersonen entworfen. Auch Prototypen zur Ausgestaltung des hochschulübergreifenden Austauschs zwischen Lehrenden sowie Studierenden und Lehrenden, wurden weiter gedacht mit dem Ziel, Räume für eine reflexive Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die eine individualisierte Begleitung von Lernprozessen mit sich bringt, bereitzustellen.

3.4 Testing, iterative Weiterentwicklung und Umsetzungsmöglichkeiten

In der dritten Projektphase (September 2023 bis Juni 2024) standen die Erprobung und iterative Weiterentwicklung der in den Workshops entstandenen Prototypen im Mittelpunkt. Im Juni 2024 fand ein Auswertungsworkshop mit 14 Vertreter:innen aus Studierendenschaft, Lehre und Leitungspersonen aus Aus- und Weiterbildung der FHNW statt, der Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Testing-Phase und Möglichkeiten der Implementation der entwickelten Prototypen diskutierte und initiierte.

Beispielsweise wurde in der Testing-Phase die Ausdifferenzierung eines prototypischen Entwurfs für ein Weiterbildungsformat vorangetrieben. An der Weiterentwicklung dieser prototypischen Idee waren insbesondere Personen in Schlüsselpositionen in Aus- und Weiterbildung der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW sowie eine Fachperson aus der Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW beteiligt.

Im Mittelpunkt des Prototyps steht die Idee einer portfoliobasierten Kompetenzentwicklung. Das Format zeichnet sich durch Modularität und Flexibilität aus. Module können passgenau im Hinblick auf berufliche Herausforderungen und Ziele gewählt werden. Dies ermöglicht eine hohe Anpassungsfähigkeit des Programms an unterschiedliche Lern- und Profilierungsbedürfnisse. Zudem werden ko-kreative Lernorte eingerichtet, in denen Lernende aus unterschiedlichen Bereichen gemeinsam an ihren Kompetenzen arbeiten. Dies trägt zu einem nachhaltigen und umfassenden Kompetenzaufbau bei.

Auch ist ein hochschulübergreifender Austausch für Lehrende, die individuelle Lernprozesse begleiten, erprobt worden. Dieser wird im Studienjahr 2024/2025 mit einer ersten Gruppe von Lehrenden als Pilot weitergeführt und konzeptionell weiterentwickelt. Parallel werden Möglichkeiten der institutionellen Verankerung ausgelotet mit dem Ziel, ein kontinuierliches Angebot für diesen hochschulübergreifenden Austausch an der FHNW, die Studierende in individualisierten Bildungssettings begleiten, zu etablieren.

Zudem gestalteten Studierende des BA Soziale Arbeit der Hochschule für Soziale Arbeit sowie des BA Prozessgestaltung der Hochschule für Gestaltung und Kunst mit Begleitpersonen einen hochschulübergreifenden Workshop. Dabei sind weiterführende Ideen entstanden, wie die hochschulübergreifende Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden im Kontext der Begleitung individueller Lernprozesse gestaltet werden könnte. Zurzeit wird die Nutzung bestehender curricularer Gefäße geprüft und weitere Möglichkeiten der hochschulübergreifenden Lehre werden mit den Studiengangsleitungen diskutiert.

Die letzte Projektphase (Juli 2024 bis August 2024) diente der Darstellung und Kommunikation der entstandenen Prototypen im Kontext der FHNW in verschiedenen Organisationseinheiten und der Anbahnung von Verstetigungsmöglichkeiten auf organisationaler Ebene.

4. Gelingensbedingungen und Grenzen

Im vorgestellten Lehrentwicklungsprojekt agierten „Studierende als Partner:innen“ (Lubicz-Nawrocka & Bovill, 2021), indem sie als Mitgestaltende ihre studentische Expertise zur Frage „Individuelle Lernprozesse begleiten – wie geht das?“ aktiv einbringen konnten. Unterstützt durch den ko-kreativen Ansatz DT, entwickelten Studierende und Lehrende ein Anforderungsprofil sowie Prototypen für Qualifizierungsangebote für Lehrende, die sich in individualisierten Bildungssettings engagieren.

Ko-Kreation in der Hochschule fordert die beteiligten Akteur:innen als auch die Institution Hochschule heraus. Zwangsläufig kann mit Widerständen im Kontext veränderter Lern- und Lehrmethoden gerechnet werden (Lubicz-Nawrocka & Bovill, 2021).

Für die Ebene der konkreten Zusammenarbeit sollte die Nutzung von ko-kreativen Ansätzen wie DT methodisch-didaktisch gerahmt werden. Das Erleben der DT-Prinzipien wie Einfühlungsvermögen, Iteration, Akzeptanz von Misserfolgen und Experimentieren kann zu Situationen führen, die ungewohnt und unbequem sind. Durch eine zusätzliche halbtägige Weiterbildung konnte eine Teilnahmebestätigung für ein Fachseminar zu „DT im Hochschulkontext“ erworben werden, um sich ein vertieftes Verständnis zu DT anzueignen. Chancen und Grenzen von DT konnten auf einer Metaebene reflektiert werden. Die Teilnahmebestätigung war zudem für Studierende und Lehrende ein Anreiz, sich im Lehrentwicklungsprojekt zu engagieren.

Hochschulen müssen ebenso auf der organisationalen Ebene darüber nachdenken, wie sie Mitarbeitende und Studierende für die ko-kreative Weiterentwicklung von Lehre gewinnen und unterstützen können (Lubicz-Nawrocka & Bovill, 2021). Lernorte, die Partizipation und Ko-Konstruktion ermöglichen, sollten strukturell in das Studium integriert werden können. In unserem Fall wurde mit den Verantwortlichen jeder Hochschule spezifisch abgeklärt, inwieweit die Teilnahme an den Workshops in ein bestehendes Modul integriert werden kann. Soll Partizipation von Studierenden im Kontext von Hochschulentwicklung auch langfristig verankert werden, sind

auf institutioneller Ebene Formen der Anrechenbarkeit eines solchen studentischen Engagements als Studienleistung zu etablieren. Die nachhaltige Implementierung entsprechender institutioneller Strukturen kann als Entwicklungsaufgabe betrachtet werden.

5. Literaturverzeichnis

Aziz Hussin, A. (2018). Education 4.0 made simple: Ideas for teaching. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(3), 92–98.

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>

Bovill, C., Cook-Sather A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195–208.

Brown, T. (2009). *Change by design – how design thinking transforms organizations and inspires innovation*. Harper Collins.

Cabral , A., Fuller, St., De Wilde, J., Khama, K.-A., & Melsen, M. (2023). Curriculum Enhancement through Co-Creation. Fostering student-educator partnerships in higher education. *International Journal for Students as Partners*, 7(2). <https://doi.org/10.15173/ijpsap.v7i2.5280>

Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*. Jossey Bass.

Damşa, C., Nerland, M., & Andreadakis, Z. E. (2019). An ecological perspective on learner-constructed learning spaces. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2075–2089. <https://doi.org/10.1111/bjet.12855>

Design Council. (2007). *Eleven lessons: Managing design in eleven global companies*. Desk research report. Design Council.

- Dunne, E. (2016). Design Thinking: A Framework for Student Engagement? A Personal View. Preface. *Journal of Educational Innovation, Partnership and Change*, 2(1). <https://journals.gre.ac.uk/index.php/studentchangeagents/article/view/317>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer.
- Fendler, J., & Glaeser-Zikuda, M. (2013). Lehrerfahrung und der „Shift from teaching to learning“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/03>
- Härer, F., & Herzwurm, G. (2022). Design Thinking als agiler Ansatz zur Entstehung von innovativen Lernumgebungen. *die hochschullehre*, 8, 268–283. <https://dx.doi.org/10.3278/HSL2219W>
- Hill, S. (2020). Seeing anew: the role of student leadership in professional learning. *Professional Development in Education*, 46, 563–579.
- Knaut, C., Arcaro, I., Börner, V., & Sohr, M. (2024). Jenseits der Kundenrolle: Co-Creation in der Weiterbildungsangebotsentwicklung: Zwei Fallstudien über mutige Mitgestaltende. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 66–73. <https://doi.org/10.11576/zhwb-6501>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Kunz, R., & Hatsikas-Schroeder, N. (2023). Der Prototyp „Freiform“ als curriculare Antwort auf die Herausforderungen der „future skills“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), 137–156. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/07>
- Lewrick, M., Link, P., & Leifer, L. (2017). *Das Design Thinking Playbook*. Verlag Franz Vahlen.
- Lubicz-Nawrocka, T., & Bovill, C. (2021). Do students experience transformation through co-creating curriculum in higher education? *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1744–1760. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1928060>
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-center pedagogy: teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3–27. <https://scholarworks.merrimack.edu/phs/vol1/iss1/6>

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. aktualisierte Auflage. Beltz.

Meinel, C., & Krohn, T. (2021), (Hrsg.). *Design Thinking in der Bildung: Innovation kann man lernen*. Wiley.

Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten P., Knorr, C., Marquis, E., Shammass, R., & Swaim, K. (2017). A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1), 1–23. <https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i1.3119>

Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>

Purkarthofer, E., & Mäntysalo, R. (2022). Enhancing Knowledge, Skills, and Identity Development Through Collaborative Student-Led Learning: Experiences With the Gradual Empowerment of Students in a Planning Studio Course. *Journal of Planning Education and Research*, 44(3), 1148–1159. <https://doi.org/10.1177/0739456X221118599>

Rohr, D., den Ouden, H., & Rottlaender, E. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Beltz Verlag.

Sattarova, U., Groot, W., & Arsenijevic, J. (2020). Modern learning approaches in higher education: A review of the literature. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, 52(2), 418–478. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2002418S>

Schmidberger, I., & Wippermann, S. (2022). Die Innovationsmethodologie Design Thinking. In I. Schmidberger, S. Wippermann, T. Stricker & U. Müller (Hrsg.), *Design Thinking im Bildungsmanagement. Innovationen in Bildungskontexten erfolgreich entwickeln und umsetzen* (S. 53–68). Springer VS.

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>

Vespona, 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>

von Thienen, J., Meinel, C., & Nicolai, C. (2014). How Design Thinking Tools Help To Solve Wicked Problems. In L. Leifer, H. Plattner & C. Meinel (Hrsg.), *Design Thinking Research. Understanding Innovation* (S. 97–102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01303-9_7

Wildt, J. (2007). Vom Lehren zum Lernen. In F. Bretschneider & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis* (2. vollst. üb. Aufl., S. 44–54). Bertelsmann.