
Werkstattbericht

Band 12

Curriculum- entwicklung

Ines Sonnenschein



FH MÜNSTER
University of Applied Sciences

Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 12**Herausgeber**

Thilo Harth und Annika Boentert
FH Münster
Wandelwerk Zentrum für Qualitätsentwicklung
Johann-Krane-Weg 21, 48149 Münster

Band 12, Curriculumentwicklung

Ines Sonnenschein

Verlag FH Münster

Lektorat Alpha Office, Münster
Gestaltung Nina Reeber-Laqua, www.reeber-design.de

Bildnachweise: S. 8: FH Münster/Wilfried Gerharz
S. 65: FH Münster. Wandelwerk/Matthias Welp-Dasenbrock.

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, 2020
gedruckt auf 115 g/m² Design Offset 1,2 Vol. cream

ISBN 978-3-947263-23-3

Curriculum- entwicklung

Ines Sonnenschein

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Überblick

Vorwort Prof. Dr.-Ing. Hilmar Apmann	9
Überblick: Das Wichtigste in Kürze	10
Checkliste Curriculumentwicklung	13

Curricula – Innovationsmotoren der Hochschule

Funktion des Curriculums	20
--------------------------------	----

Curricula – im Spannungsfeld von Vorgaben und Anforderungen

Interne Überarbeitungsanlässe	24
Externe Überarbeitungsanlässe	31
Bildungspolitische und institutionelle Vorgaben	31
Formale Vorgaben	34
Inhaltliche Anforderungen	35

Curriculumentwicklung und Curriculumwerkstatt

Prozess der Curriculumentwicklung	42
Was ist eine Curriculumwerkstatt?	43

Zum Weiterdenken

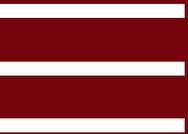
Wege zum ‚gelebten‘ Curriculum	54
--------------------------------------	----

Anhang

Literaturverzeichnis	58
Über die Autorin	64
Über Wandel bewegt	66

Vorwort

und Überblick



Als Lehrende*r
ist man Teil eines
ganzen Orchesters.



Vorwort

Prof. Dr.-Ing. Hilmar Apmann

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in der Rolle als Professor denkt man häufig zunächst eher als Solist: Wie kann ich mein Themengebiet bestmöglich in Forschung und Lehre vertreten? Wie modelliere ich meine Lehrveranstaltungen inhaltlich, didaktisch und methodisch? Bei der Beantwortung dieser Fragen fällt jedoch schnell auf, dass man Teil eines ganzen Orchesters ist: Module gestaltet man normalerweise zusammen und am besten in Abhängigkeit zueinander. Wo können wir Professoren und Professorinnen zusammenarbeiten, vielleicht sogar über Fachgrenzen hinaus? Es geht also um die kluge Abstimmung untereinander, aber auch um die Berücksichtigung ständig neuer Anforderungen von außen. Sind die gewählten Inhalte noch zeitgemäß? Stimmt das Kompetenzprofil, das wir durch die Module vermitteln wollen, mit den aktuellen beruflichen Anforderungen überein? Wie können wir die Attraktivität des Studiums noch steigern? Was möchten wir eigentlich wirklich mit diesem Modul, dieser Vertiefungsrichtung oder diesem Studiengang erreichen?

Diese und ähnliche Fragen führen unweigerlich zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Curriculum. Das ist dann der Moment, wo man mal Modulbeschreibungen liest, über Kompetenzen nachdenkt, Inhalte und Konzepte abstimmen will etc.

Dieser Werkstattbericht liefert mir für diesen Prozess zwei wertvolle Hilfen: Ein umfassendes Verständnis von Curricula als Innovationsmotoren an Hochschulen und zugleich ganz praktische Ideen und Hilfestellungen für die Überarbeitung und Weiterentwicklung des Curriculums.



Prof. Dr.-Ing. Hilmar Apmann

Überblick: Das Wichtigste in Kürze

Sie als Lehrende*r sind Expert*in für Ihr Fach, die Fachinhalte und -methoden sind Ihnen vertraut. Sie sind als Lehrperson in der Vermittlerposition zwischen den unterschiedlichen Akteuren: der Wissenschaft, der Wirtschaft, der Gesellschaft und der Bildungs- und Hochschulpolitik auf der einen Seite und den Studierenden mit ihren individuellen Voraussetzungen und Erwartungen auf der anderen Seite. All diese Akteure verfolgen naturgemäß unterschiedliche Ziele. Sie sind somit gewissermaßen die Schlüsselfigur in diesem Wirkgefüge, sodass Ihnen an dieser Stelle eine große Verantwortung zukommt. Das Netz und den doppelten Boden, mit denen Sie sich getrost diesen Drahtseilakt zutrauen können, stellen dabei attraktive und zeitgemäße Curricula dar.

Doch Curricula zu überarbeiten oder gar neu zu gestalten sind Aufgaben, die in der hochschulischen Praxis aufseiten der Lehrenden nicht immer mit Begeisterung angenommen werden. Oftmals erscheinen sie von außen aufoktroziert (Stichworte: Bologna-Reform, Outcome-/Kompetenzorientierung), versprechen viele und große Arbeitspakete und nicht immer werden Absichten und Ziele aller Beteiligten transparent kommuniziert. Somit erschließt sich die Sinnhaftigkeit der anstehenden Veränderungsprozesse nicht in jedem Falle automatisch. Veränderungsprozesse sind oft auch begleitet von der Sorge, Kompetenzen und Zuständigkeiten im eigenen Lehrgebiet womöglich abgeben zu müssen oder, dass bisherige Leistungen von Kolleginnen und Kollegen oder der Hochschulleitung nicht ausreichend honoriert werden.

Dieser Werkstattbericht soll Sie dabei unterstützen,

Kriterien für die Neugestaltung von Curricula zu identifizieren,

bestehende Curricula kritisch zu reflektieren,

Gestaltungs- bzw. Überarbeitungsanlässe zu identifizieren und

im Sinne einer Entwicklungs- und Gestaltungschance diese Anlässe produktiv zu nutzen.

Letztlich geht es darum, ein Studienangebot zu schaffen, das Sie vor Fachkolleg*innen, Vertreter*innen der beruflichen Praxis und vor der Arbeitswelt sowie vor den Studierenden und gegenüber der Hochschulleitung vertreten können und das für all diese Interessengruppen Anreize schafft. Und nicht zuletzt sollte dieses Studienangebot auch mit dem Leitbild Lehre der eigenen Hochschule kompatibel sein. Dazu wird im ersten Teil dieses Werkstattberichts zunächst auf die *Funktion von Curricula* als Schnittstelle zwischen Lehrenden, Studierenden, Gesellschaft und Arbeitsmarkt eingegangen. Sodann werden die Anforderungen und Erwartungen reflektiert, die die jeweiligen Akteure an Curricula stellen. Dabei wird aufgezeigt, inwiefern diese Anforderungen und Erwartungen produktiv zur Reflexion bestehender Curricula genutzt werden können und geeignet sind, *Anlässe zur Überarbeitung und Neugestaltung* zu liefern.

Bei näherer Betrachtung der Anforderungen und Erwartungen der unterschiedlichen Akteure wird schnell klar, dass der Weg zu einem neuen, innovativen Curriculum mit Herausforderungen und Stolpersteinen versehen ist. Bei der Überarbeitung von Curricula ergeben sich zwangsläufig Spannungsfelder, die es im Blick zu halten gilt, die bei genauerer Betrachtung aber auch viel von ihrer Brisanz verlieren, sofern Innovation, Aktualität und Kompetenzorientierung im Prozess von allen Beteiligten von Anfang an konsequent mitgedacht wurden und

die beteiligten Akteure sich auf ein gemeinsames Ziel verständigt haben. Der Überarbeitungs- oder Neugestaltungsprozess ist dabei im Idealfall ein dynamisch-iterativer. In der professionellen Gestaltung dieses Prozesses liegt jedoch oftmals gerade die Herausforderung für Lehrende und Fachbereiche, die sich mit der Überarbeitung von Curricula befassen möchten. Wie eine *professionelle Prozessstrukturierung* aussehen kann und welche Teilschritte es mitzudenken gilt, ist Gegenstand des zweiten Teils dieses Werkstattberichts.

Hier wird auch das Konzept der *Curriculumwerkstatt* vorgestellt als extern moderiertes Format zur Gestaltung und Strukturierung von Curriculumüberarbeitungs- oder Neugestaltungsprozessen. Durch diese mit Blick auf die professionellen Abläufe der jeweiligen Hochschule strukturierten und vorbereiteten Seminare und Workshops können die im Zuge der Studiengangs(weiter)entwicklung oftmals auftretenden konfliktbehafteten Aushandlungsprozesse entschärft werden, um so den Prozess professionell und ressourcenschonend zu planen und durchzuführen.

In sieben Schritten zum erneuerten Curriculum

1. **Arbeitskreis gründen und Zeitplan aufstellen**

Die Überarbeitung oder gar Neukonzeption von Studiengängen ist mit Aufwand verbunden. Daher ist es ratsam, ausreichend Zeit einzuplanen und dabei auch eventuell notwendige Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse innerhalb des Fachbereichs bzw. der Hochschule zu bedenken. Gleichzeitig bietet ein Curriculumprozess eine wirksame Chance, notwendige Veränderungsprozesse und anstehende Richtungsentscheidungen am Fachbereich konstruktiv mitzugestalten. Naheliegend ist zunächst die Einbeziehung weiterer Lehrender des Fachbereichs in den Arbeitskreis, deren Fächer und Schwerpunkte ebenfalls von der Überarbeitung betroffen sind. Aber auch Mitarbeiter*innen oder Laboringenieur*innen sollten den Arbeitskreis mit ihren Perspektiven und Einsichten bereichern. Alle sollen schließlich nach Abschluss des Curriculumprozesses dieses Curriculum mittragen und erfolgreich gestalten.

2. **Das eigene Curriculum auf den Prüfstand von Studierenden und von Fachvertreter*innen stellen**

Was hat sich eigentlich in vergleichbaren Studiengängen anderer Hochschulen getan? Welche Anforderungen definieren Fachgesellschaften oder ergeben sich aus den Rückmeldungen von Studierenden, Absolvent*innen oder Mitgliedern des Beirats im Fachbereich? Nutzen sie auch vorhandene Evaluationsdaten aus dem Fachbereich, Studierenden- und Absolventenbefragungen sowie Positionspapiere von Fachgesellschaften und

Befragungen von Industrievertreter*innen. Hieraus lassen sich erfahrungsgemäß wertvolle Daten als Ausgangspunkt für die Erstellung des Absolvent*innenprofils gewinnen. An der FH Münster können spezifische Daten beim Evaluationsteam des Wandelwerks angefordert werden.

3. Absolvent*innenprofil erstellen

Über welche essenziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen zukünftige Absolvent*innen dieses Studiengangs nach Studienabschluss verfügen? Das Absolvent*innenprofil bildet den Kern des Curriculums. Es beschreibt die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Absolvent*innen dieses Studiengangs am Ende des Studiums verfügen sollten. Hier sollte deutlich werden, was Absolvent*innen dieser Hochschule abhebt von Absolvent*innen vergleichbarer Studiengänge an anderen Hochschulen und inwieweit besonders zukunftsfähige und (arbeitsmarkt)relevante Kompetenzen das Profil der Absolvent*innen ausmachen. Und es sollte darüber hinaus deutlich werden, dass der Bezug allein auf den eigenen beruflichen Werdegang zu kurz greift. Natürlich sind Professor*innen ein lebendiger Beweis für erfolgreiche Kompetenzprofile in der eigenen Disziplin. Aber die Disziplin wandelt sich – und mit ihr die Kompetenzanforderungen.

4. Über fachübergreifende und agile Module nachdenken

Natürlich orientiert man sich im Fachbereich zunächst an der vorhandenen Expertise der Kolleg*innenschaft und den bestehenden Modulen. Dabei wird schnell klar, dass sich eine Vielzahl von Modulen unverändert oder nur leicht modifiziert übernehmen lassen. Spannend wird es aber, wenn das neu entworfene oder modifizierte

Anforderungsprofil vollständig berücksichtigt werden soll. Neue Kompetenzanforderungen lassen sich ja nicht einfach additiv hinzufügen.

Hier lohnt es sich, eingefahrene Wege zu verlassen und mehr über fachübergreifende und agile Module nachzudenken:

Die unbestreitbar an Bedeutung zunehmende Fremdsprachenkompetenz lässt sich beispielsweise elegant in ein fachliches Modul integrieren, indem die Ausarbeitung und der Diskurs in der Fremdsprache erfolgen. Als Konsequenz hiervon werden Leistungspunkte frei, die sonst für ein Extramodul Technisches Englisch erforderlich waren.

Der inhaltliche Mehrwert fach- oder laborübergreifender Veranstaltungen ist häufig unbestritten, solche Veranstaltungen scheitern aber an organisatorischen Hürden. Das frühzeitige Einplanen von zeitlichen Freiräumen für fachübergreifende flexible Module kann Abhilfe schaffen.

Die Idee zur Berücksichtigung agiler Module (*#Werkstattbericht 11*, Harth 2019, S. 48) ist eine mögliche Antwort auf mehrere unterschiedliche Kompetenzanforderungen in der digitalen Welt.

Alternative Lehr-/Lern- und Prüfungsformate lassen oftmals die Berücksichtigung eines breiteren Kompetenzprofils zu, ohne dass zusätzliche Kapazitäten erforderlich werden.

5. Module und Modulplan erstellen

Das Absolvent*innenprofil mündet in einer Operationalisierung der angestrebten Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Modulebene. Hier

werden auf inhaltlicher Ebene Modulziele formuliert, die in ihrer Gesamtschau das Absolvent*innenprofil hinreichend abbilden. Bei dieser Zusammenstellung zu einer Gesamtschau fallen oft Doppelungen oder ‚blinde Flecken‘ auf, die im Blick auf ein stimmiges Absolvent*innenprofil noch feinjustiert werden können.

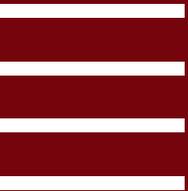
6. Prozessbegleitung mitdenken

Die Festlegung neuer oder modifizierter Kompetenzprofile in einem Studiengang gestaltet sich einfacher, wenn eine neutrale Moderation vorhanden ist, die darüber hinaus auch noch Unterstützung in didaktisch-methodischer und formaler Hinsicht leisten kann. Eine zentrale Ansprechstelle dafür ist an der FH Münster das Didaktikteam des Wandelwerks. Dabei lässt sich der Umfang der gewünschten Unterstützung absprechen. Sie reicht von der einfachen Moderation eines Klausurtagess bis zur gemeinsamen Erarbeitung zeitgemäßer Kompetenzprofile (vollständiger Prozess einer Curriculumwerkstatt).

7. Evaluation und Pilotierung planen

Bei der Überarbeitung oder Neueinrichtung von Studiengängen ist es wie mit Forschungsvorhaben: Am Anfang stehen viele gute Ideen und Vorhaben, doch am Ende kommt es darauf an, dass die Maßnahmen auch in der Praxis wirksam sind. Planen Sie die Pilotierung von Modulen oder Teilmodulen sowie die Evaluation des neuen oder überarbeiteten Studiengangs. Naheliegend ist dabei die Anwendung vertrauter fachlicher Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden (z. B. qualitative Interviews oder quantitative Befragungen). So können Sie das Vorhaben als eigenes kleines Forschungsprojekt zur Erforschung wirksamer Lehr-/Lernformate und sinnstiftender Inhalte in ihrem Lehrgebiet nutzen (und breit legitimieren). An der FH Münster unterstützt Sie hier auch gerne das Wandelwerk.

Curricula – Innovationsmotoren der Hochschule



Mit Hilfe von Curricula
können Hochschulen
auf vielfältige
Anforderungen und
Erwartungen reagieren.

Curricula – Innovationsmotoren der Hochschule

Funktionen des Curriculums

Curricula erwecken zunächst den Eindruck eines formalen, starren und unveränderlichen inhaltlichen Vorgabenkatalogs zur Steuerung der Lehr- und Lernprozesse an Schulen und Hochschulen. Tatsächlich wurden jedoch sowohl in schulischen als auch hochschulischen Curricula in den vergangenen Jahren die Inhalte mehr und mehr zurückgenommen. Spätestens mit der bildungspolitischen Wende, dem Shift from Teaching to Learning, der den Lernprozess sowie seine Bedingungen und Gelingensfaktoren in den Mittelpunkt der Hochschullehre stellt, wird zunehmend das Potenzial der Curricula als Ausdruck der Innovationskraft und Wandlungsfähigkeit von Hochschulen gesehen. Curricula sind demnach keine bloßen Auflistungen fachlicher Inhalte, sondern Instrumente, mit denen Hochschulen auf die vielfältigen Anforderungen und Erwartungen aus beruflicher Praxis, Bildungspolitik und Gesellschaft reagieren können, und zwar mit ihren beiden Kernkompetenzen, nämlich der Forschung und der Lehre.

Curricula spiegeln Erwartungen und Diskurse wider

Curricula sind der Aktualität und Dynamik und somit dem wissenschaftlichen Diskurs verpflichtet, spiegeln aber ebenso bildungspolitische und gesellschaftliche Erwartungen und Diskurse wider. Doch sind sie zugleich träge Systeme, die Anforderungen und Erwartungen aus Wissenschaft, Gesellschaft, aus der Arbeitswelt und aus der (Bildungs-)Politik mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung aufnehmen. Diese systembedingte Trägheit ermöglicht allerdings die Fokussierung auf Kernthemen und -probleme und führt so erst zu inhaltlichen Ausdifferenzierungen in Gestalt

von neuen, oftmals diese Kernthemen fokussierenden Studiengängen. So fließen in Curricula stets auch neue Entwicklungen und Trends ein.

Zukunftsthemen
berücksichtigen

Von Curricula wird verlangt, gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen zu erfüllen, indem sie gesellschaftliche Diskurse um Zukunftsthemen wie Digitalisierung, Migration, Mobilität oder Gesundheit angemessen berücksichtigen. Gleichzeitig müssen sie aber auch auf gesellschaftliche Veränderungen wie die steigende Studierendenzahl oder die zunehmend heterogenen Studiumseingangsvoraussetzungen, sowohl hinsichtlich der Lern- bzw. Berufsbiografien als auch der persönlichen Biografien (*#Werkstattbericht 9*, Hombach & Pernhorst 2016), in den Blick nehmen.

Curricula kommen daher eine besondere Bedeutung in Bezug auf das Selbstverständnis, das Profil und die Identität einer Hochschule zu. Dennoch handelt es sich bei ihnen lediglich um Absichtserklärungen. Denn aus schriftlich fixierten Curricula lassen sich keine absoluten Aussagen über die Qualität des tatsächlich implementierten Curriculum ableiten. Es ist Auftrag und Verantwortung der Lehrenden, eine angemessene und qualitativ hochwertige Umsetzung zu garantieren. Dies lässt sich aber nur dann effektiv umsetzen, wenn Lehrende, Studierende und zukünftige Arbeitgebende sowie Berufsverbände in den Prozess der Curriculumentwicklung eingebunden sind und die formulierten Ziele und Inhalte insbesondere auch von allen Fachkolleg*innen getragen werden.

Curricula im Spannungsfeld von Vorgaben und Anforderungen



Anforderungen und
Vorgaben produktiv für
die Entwicklung eines
soliden und innovativen
Curriculums nutzen.

Curricula im Spannungsfeld von Vorgaben und Anforderungen

Interne Überarbeitungsanlässe

Die Anlässe zur Überarbeitung sind vielfältig. Als Lehrperson nehmen Sie sicherlich zunehmend veränderte Anforderungen hinsichtlich der (Eingangs-)Kompetenzen der Studierenden und der zu unterrichtenden Inhalte und Methoden sowie sich verändernde Anforderungen aufseiten der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes wahr. Weiterhin werden auch von gesellschaftlicher und bildungspolitischer Seite Erwartungen und Anforderungen an die Gestaltung der Curricula gestellt, ebenso haben natürlich auch die jeweilige Institution, der Fachbereich und das Kollegium Wünsche im Blick auf eine eventuelle Neuausrichtung oder Profilschärfung und der damit verbundenen Aktualisierung von Studiengängen oder Modulen.

Alle diese Anforderungen können sich im Zuge einer Überarbeitung der Curricula als fruchtbar erweisen, sofern unterschiedliche Interessenvertreter und Ressourcen in den Prozess der Curriculumentwicklung mit einbezogen werden. Dies erleichtert nicht nur die Arbeit an den konkreten Fragestellungen und Teilprozessen der Curriculumentwicklung, sondern sichert sie gleichzeitig auch gegenüber möglichen nicht berücksichtigten Aspekten ab. Folgende Anlässe gilt es dabei im Blick zu behalten und kritisch in Bezug auf die Überarbeitungspotenziale zu beleuchten:

Die Voraussetzungen, unter denen Studierende nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufnehmen, gestalten sich zunehmend diverser. So hat der Anteil an Studierenden, die z. B. aufgrund von Berufstätigkeit oder Care-Arbeit nicht in Vollzeit

studieren, in den vergangenen Jahren zugenommen. Weiterhin ist der Anteil internationaler Studierender in den vergangenen Jahren weiter gestiegen, nicht zuletzt auch wegen günstiger Arbeitsmarktbedingungen und Studiengebührenfreiheit im Hochschulsystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 158). Zudem wurde der Hochschulzugang auch ohne das Abitur als klassische schulische Zugangsberechtigung ermöglicht. So erlangen beruflich Qualifizierte über einen Meistertitel oder über höherqualifizierende Fortbildungsabschlüsse die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung für alle Hochschulen. Aber auch beruflich Qualifizierte ohne Meistertitel können, sofern sie über eine abgeschlossene Berufsausbildung sowie mindestens drei Jahre Berufserfahrung in einem der angestrebten Studienrichtung nahestehenden Bereich verfügen, ein fachnahes Hochschulstudium aufnehmen (vgl. § 3 der BBHZVO). Zusammen mit der Schulzeitverkürzung führt der Zugang beruflich Qualifizierter zu einer höheren Diversität, was das Alter der Studienanfänger*innen angeht.

Studentische Diversität
und studentische
Erwartungen

Die Diversität der Studierenden zeigt sich insbesondere auch in ihren Vorerfahrungen und (fachlichen) Vorkenntnissen. Immer mehr Personen einer Alterskohorte nehmen ein Studium auf, von einheitlichen Vorkenntnissen kann und konnte eigentlich zu keiner Zeit wirklich uneingeschränkt ausgegangen werden. Die Hochschule und mit ihr die Studiengangsverantwortlichen sowie die Lehrenden müssen auf diese Herausforderungen konsequent reagieren. Aufgabe der Hochschule ist es daher, mit curricularen Strukturen und curricular verankerten Methoden und Prozessen darauf zu reagieren, um diesem Aspekt der hochschulischen Realität gerecht zu werden.

Mit zunehmender Heterogenität verändern sich zugleich die Erwartungen der Studierenden an ein Studium. Erwartungen an einen Studiengang und damit verbunden gleichermaßen an die berufspraktische Relevanz und das berufliche Tätigkeitsfeld wirken sich sowohl auf die Studienentscheidung als auch auf die Zufriedenheit im Verlauf des Studiums aus (Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2013) und sind zudem in

dieser Hinsicht von unmittelbarer ökonomischer Relevanz für die Hochschulen. Die Hochschulrektorenkonferenz weist in ihrem Fachgutachten zu Employability und zum Praxisbezug (Schubarth & Speck, 2014) auf die Pflicht der Hochschulen als Institution mit Ausbildungsfunktion hin, curriculare Inhalte „mit Blick auf die beruflichen Tätigkeitsfelder und die sich wandelnde Arbeitswelt zu reflektieren und hochschuldidaktisch auszugestalten“ (ebd., S. 9).

Die Studierendenschaft ist die wichtigste Zielgruppe der Hochschulen. Der demografische Wandel, verbunden mit einer stetig steigenden Zahl von Hochschulneugründungen, lässt Hochschulen zunehmend um qualifizierte Studierende konkurrieren. Auch werden Hochschulen auf dem Arbeitsmarkt überwiegend nach der Leistungsfähigkeit ihrer Absolvent*innen bewertet, wodurch es auch aus Marketingsicht relevant ist, aktuelle, zukunftsfähige und attraktive Studiengänge anzubieten.

Anregung

Unterstützung in der Studieneingangsphase

Mit Blick auf die zunehmende Heterogenität der Studienanfänger*innen sowie auf die Zunahme je Alterskohorte kommt der Gestaltung der Studieneingangsphase als Übergangsphase von der Schule in die Hochschule eine besondere Bedeutung zu. Das Risiko des Studienabbruchs ist in den ersten beiden Semestern besonders hoch (Heublein et al., 2017), die persönliche akademische Leistungsfähigkeit der Studierenden spielt dabei nur eine Rolle von vielen (ebd., S. 123 f.). Insbesondere Studierenden aus nichtakademischen Elternhäusern und Studierende ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung fällt der Übergang von Schule oder Beruf an die Hochschule schwer (Schmitt, 2010). Im Vergleich zu schulischen Bildungsprozessen liegt die Verantwortung für den eigenen Lernerfolg vollständig bei den Studierenden selbst. Viele Studienanfänger*innen sind am Studienbeginn auch noch unsicher, ob ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen als Qualifizierung für das jeweilige Studium hinreichend sind. Hinzu kommen der große Umfang der zu vermittelnden Fachinhalte und oftmals Prüfungsphasen, in denen es viele Prüfungen innerhalb eines kurzen Zeitraumes zu bestehen gilt.

Aber auch in Bezug auf persönliche und soziale Bereiche bringt die Aufnahme eines Studiums oftmals bedeutende Umbrüche mit sich. Diese Umstände machen die Studieneingangsphase zur sensibelsten Phase des Studiums, in der eine gezielte, effektive und adressat*innengerechte Unterstützung entscheidend zum Studienerfolg und damit zu einer Verminderung der Studienabbruchquoten beitragen kann (Nexus, 2016).

In den letzten Jahren wurden Studieneingangskompetenzen und motivationale Orientierungen von Studierenden in den ersten beiden Semestern intensiv beforscht. Dabei zeigt die Forschung zu Unterstützungsmaßnahmen relativ einheitlich, dass es einer wohlabgestimmten Mischung aus verschiedenen adressaten- und z. T. auch studienangabezuspezifischen Angeboten bedarf, um Studienerfolg und Studienzufriedenheit zu fördern (Gensch & Kliegel, 2011; Key & Hill, 2018).

Diverse Wandelfondsprojekte¹ wie die Rechenbrücke, der StudiTrainer oder die Schreibwerkstatt adressieren diese Ziele an der FH Münster.

Arbeitsmarkt und
berufspraktische
Befähigung

Die Erwartungen an einen für ein bestimmtes Berufsfeld qualifizierenden Abschluss sind natürlich wechselseitiger Natur. Nicht nur die (zukünftigen) Studierenden möchten in den von ihnen gewählten Studiengängen und Spezialisierungen zukunftsfähige Kompetenzen erwerben, sondern auch der Arbeitsmarkt und die Industrie erwarten sich von den Hochschuleabsolvent*innen für aktuelle und zukünftige Berufsfelder und Herausforderungen die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen. Dementsprechend ist die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen eines der drei Hauptziele der hochschulischen Bildung, neben der Fachwissens- und Methodenvermittlung sowie der Persönlichkeitsbildung (Wissenschaftsrat, 2015). Insbesondere flexibel einsetzbare Fähigkeiten und Fertigkeiten des (wissenschaftlichen) Problemlösens sollen die Absolvent*innen befähigen, innerhalb eines komplexen und schnelllebigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfelds kompetent zu agieren. Hier sind wir wieder beim Kompetenzbegriff, der nicht unwesentlich auch darauf abzielt, Studierende und damit zukünftige Absolvent*innen im Sinne der Employability für den Arbeitsmarkt der Zukunft zu qualifizieren. Employability bezeichnet dabei die Fähigkeit der Absolvent*innen, arbeitsmarktrelevante Kompetenzen zu erlangen, diese eigenständig weiterzuentwickeln

¹ Einen Überblick über diese und weitere Wandelfondsprojekte, die aus den Mitteln der Projekte „Wandel bewegt“ (2011 – 2016) und „Wandel bewegt 2.0“ (2016 – 2021) gefördert wurden, erhalten Sie auf der Homepage des Wandelwerks (fh-muenster.de/wandelwerk).

und selbstständig auf berufliche Herausforderungen anzuwenden (Zardini, 2012). Zur Sicherstellung der beruflichen Relevanz der an der Hochschule erworbenen Kompetenzen müssen die Anforderungen künftiger Beschäftigungsfelder bei allen Überlegungen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Absolvent*innen eines Studiengangs benötigen, um auch zukünftige Tätigkeitsprofile ausfüllen zu können, mitgedacht werden. Daher ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen in Bezug auf Studiengangsentwicklung und Studiengangsentwicklung unbedingt erforderlich. Folglich wird diese Notwendigkeit auch in einer gemeinsamen Erklärung der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände, des Bundesverbandes der deutschen Industrie und der Hochschulrektorenkonferenz ausdrücklich formuliert (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 2008).

**Curricula als Vermittler
zwischen Kollegium
und eigenem Fach**

Lehrende an der Hochschule sind immer auch Teil eines Fachkollegiums als einem sozialen sowie Fachthemen und- Schwerpunkte abbildenden Gefüge. Ein Curriculum sollte im Idealfall den inhaltlichen, institutionellen und bildungspolitischen Anforderungen gerecht werden und dabei die individuellen Kompetenzen und Schwerpunkte der Lehrenden berücksichtigen. Den Lehrenden obliegt es an dieser Stelle, ihr Lehrgebiet kritisch dahingehend zu prüfen, ob es aktuellen Entwicklungen und Anforderungen aus Politik, Gesellschaft und Wirtschaft noch entspricht. Diese Überlegungen wiederum können Anlass zur Überarbeitung der Curricula oder gar zur Studiengangsneukonzeption sein. Aber auch die zukünftige Ausrichtung des Kollegiums der Lehrenden wird wesentlich von Curriculaüberarbeitungen und Neuausrichtungen geprägt. Entscheidungen über Ausschreibungsschwerpunkte für neu zu besetzende Professuren spielen dabei eine bedeutende Rolle. Lehrenden und Studiengangsbeauftragten kommt als Expert*innen ihres Faches aber darüber hinaus die Verantwortung zu, bestehende Curricula auf ihre Aktualität und ihre Kohärenz in Bezug auf den kumulativen Aufbau eines adäquaten Konzeptverständnisses in der jeweiligen Domäne zu prüfen. Denn

Curricula sollen nicht nur so aufgebaut sein, dass sie die Entwicklung eines adäquaten Konzeptverständnisses über einzelne Fächer hinweg ermöglichen, sondern sich ebenso auf diese wesentlichen Konzepte und deren Anwendungsbereiche und -felder konzentrieren, ohne die Freiheit der Lehre zu sehr einzuschränken. In diesem Sinne haben Curricula eine identitätsstiftende Funktion in Bezug auf das Verhältnis von Fach und fachlicher Ausrichtung der einzelnen Lehrenden.

Anregung

Threshold Concepts

Ein Ansatzpunkt für die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach kann die Auseinandersetzung mit sogenannten **Threshold Concepts** (Meyer & Land, 2009) sein. Grundgedanke dieses Ansatzes ist die Identifizierung basaler Konzepte, deren Durchdringung den Lernenden neue Perspektiven und Erkenntnisse ermöglicht, die ihnen vorher verschlossen waren. Konstruktivistische Auffassungen des Lernprozesses beschreiben das Lernen als aktiven, subjektiven und selbstgesteuerten Prozess der kumulativen Integration neuer Informationen in vorhandene Wissensstrukturen, sodass mentale Repräsentationen (sog. **mentale Modelle**) von Wissen aufgebaut und ständig modifiziert werden. Ob und inwieweit sich neues Wissen in vorhandene Strukturen integrieren lässt, ist dabei abhängig vom mentalen Modell des jeweiligen Konzeptes. Bei diesen Konzepten kann es sich auch um Präkonzepte handeln, die in einem gewissen Rahmen gut funktionieren, allerdings tiefergehendes Verständnis von komplexeren Sachverhalten nicht ermöglichen. Threshold Concepts (im deutschsprachigen Raum auch **Schwelkenkonzepte** genannt) sind überwiegend solche Konzepte, die quer zu den einzelnen Fächern die Basis für ein Grundverständnis der einzelnen Disziplinen legen. Sie regen an, sich in der jeweiligen Disziplin mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Inhalte wesentlich und relevant für die jeweilige Disziplin sind und wo die Schwerpunkte liegen, mit denen sich auch fachübergreifend und crosscurricular beschäftigt werden sollte.

Lehrende als Expert*innen für ihr Fachgebiet neigen bisweilen dazu, Schwierigkeiten im Verständnis zu übersehen, weil sie selbst die gedanklich-konzeptuellen Sprünge von einem naiven Konzeptverständnis hin zu einem elaborierten Verständnis auf dem Weg von Noviz*innen zu Expert*innen ihres Faches bereits gemeistert haben. Die Beschäftigung mit Threshold Concepts der jeweiligen Fachbereiche ist hier lohnend. Dabei wird nicht nur deutlich, bei welchen Konzepten es sich tatsächlich um die essenziellen und z. T. auch schwierigkeiterzeugenden Basiskonzepte des jeweiligen Fachgebiets bzw. der Domäne handelt, sondern es zeigen sich auch Bezüge zu anderen Fächern, die beispielsweise für fachübergreifende Lehrveranstaltungskonzepte genutzt werden können.

Threshold Concept: Modellbegriff und Modellverständnis – erklärt an einem Beispiel aus der Chemie

Der Modellbegriff und das Modellverständnis sind klassische Threshold Concepts. Modelle fungieren im Lernprozess einerseits als Medium der Vermittlung, andererseits stellen sie theoretische Rekonstruktionen eines Sachverhalts bzw. einer Theorie dar und fungieren somit auch als Instrument der Erkenntnisgewinnung (Upmeyer zu Belzen & Krüger, 2010). Sie repräsentieren immer einen bestimmten Wissensstand in Bezug auf eine erklärmächtige Theorie. Dabei ist es wesentlich, dass Studierende die Theorieabhängigkeit sowie die Vorläufigkeit und Zweckgebundenheit eines Modells verstehen und kompetent mit diesem Wissen umgehen. Nur so können Modelle ihre Bedeutung im Lernprozess voll entfalten.

Die Chemie beispielsweise ist auf erklärmächtige Modelle grundlegend angewiesen, da Abläufe und Zusammenhänge oftmals nicht direkt zugänglich sind, sondern über Modelle operationalisiert werden. So lassen sich beispielsweise thermodynamische Zusammenhänge auf einer basalen Ebene mit dem Kugelteilchenmodell erklären, für präzise Vorhersagen sind allerdings mathematische Modellierungen, beispielsweise über Zustandsdiagramme, geeigneter. Ebenso lassen sich Bewegungen von Massepunkten mithilfe der klassischen Mechanik modellieren, für die Erklärung des Zustandekommens von Bindungen in Molekülen muss allerdings auf das quantenmechanische Atommodell zurückgegriffen werden.

Bildungspolitische und institutionelle Vorgaben

Neben den Anforderungen, die Lehrende im Umfeld ihrer Tätigkeit an der Hochschule wahrnehmen, gibt es auch globaler wirkende gesellschaftliche und bildungspolitische Erwartungen, Anlässe und Impulse zur Überarbeitung von Curricula, die mitgedacht werden sollten.

Bologna-Reform und Kompetenzorientierung

Als prominent ist hier zunächst die Bologna-Reform zu nennen, deren Vorgaben zur Schaffung einheitlicher Rahmenbedingungen im europäischen Hochschulraum entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung der hochschulischen Bildung genommen haben. Durch die im Zuge der Bologna-Reform beschlossene Kompetenzorientierung der hochschulischen Bildung wurden die zu erwerbenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen von Lernenden ins Zentrum der Debatte um die Neukonzeption von Curricula gerückt. Bildungspolitisch wurde vor allem die Transparenz und Vergleichbarkeit von Studienleistungen sowie die Fokussierung auf ökonomisch verwertbare Kompetenzprofile (Employability) als Bedingung für neustrukturierte und organisierte Studiengänge gefordert. Im Zuge dieser Forderung wurde der Bachelorabschluss als erster, berufsqualifizierender Abschluss eingeführt. Für die hochschulische Bildung hat sich dabei eine an den Kompetenzbegriff der beruflichen Bildung orientierte Definition durchgesetzt, die zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterscheidet. Studierende sollen nach Abschluss eines Studiums in der Lage sein, im beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Umfeld angemessen zu reagieren und die im Studium erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten flexibel zur Problemlösung einzusetzen. Somit ist ein bedeutender Teil der bildungspolitischen Erwartungen an Curricula direkt anschlussfähig an die Erwartungen, die die Wirtschaft an die Inhalte der Curricula und somit an die Kompetenzprofile der Absolvent*innen der Hochschulen stellt.

Bei der Neukonzeption und Revision von Curricula soll daher auch eine Reflexion der Inhalte in Bezug auf die geforderten Kompetenzen, insbesondere auch die überfachlichen, stattfinden. Oftmals werden diese in den einzelnen Modulen schon implizit adressiert, es lohnt sich, diese aber auch explizit als Lernziele sichtbar zu machen.

**Leitbild Lehre und
Hochschulentwicklungsplan**

Auf Ebene der einzelnen Hochschule fungieren Leitbilder sowie der Hochschulentwicklungsplan als strategische Steuerungsinstrumente für die Qualitätssicherung in Studium und Lehre. Zunehmend konkretisieren Hochschulen ihr Selbstverständnis zum Lehren und Lernen in spezifischen Leitbildern. So hat zum Beispiel die FH Münster 2018 ein sogenanntes „Bildungsleitbild“ verabschiedet.

Beispiel

Bildungsleitbild der FH Münster

Die Hochschule muss ihre strategischen Ziele regelmäßig hinterfragen und Maßnahmen zur Erreichung der Ziele vorschlagen. Beratende, Lehrende und Lernende müssen sich auf veränderte Kompetenzanforderungen immer wieder neu einlassen und adäquate Antworten in Curricula und Lehre finden, damit die Absolventinnen und Absolventen über ein Kompetenzprofil verfügen, das sie wandlungsfähig und -bereit handeln lässt gemäß unserem Anspruch: Wandel gestalten (FH Münster, 2018, S. 7).

Dabei ist die Formulierung eines Leitbildes für die Lehre an Hochschulen zunächst eine Akkreditierungsvorgabe für systemakkreditierte Hochschulen und Hochschulen, die ein alternatives Verfahren wählen (Kultusministerkonferenz, 2017). Dort werden hochschulgemeinsame Werte und Normen festgehalten, an denen sich das Handeln und die Entwicklung der Hochschule orientieren sollen (ebd., § 17 (1)).

Während das Leitbild Lehre allgemeingültige Werte und Normen für das gemeinsame Lehren und Lernen an der Hochschule vorgibt, kann ein Hochschulentwicklungsplan die konkretere Steuerung – je nach Konzept bis auf die Ebene der Fachbereiche oder Fakultäten – unterstützen. Bei der Vorbereitung dieser häufig für fünf Jahre

formulierten Planungsdokumente versucht die Hochschulleitung, üblicherweise in engem Austausch mit Lehrenden, Studierenden und weiteren Expert*innen, Entwicklungspotenziale und -erfordernisse für die eigene Hochschule auszumachen und Rahmenbedingungen und Prozesse zu definieren, die in der nächsten Zeit hochschulintern umgesetzt werden sollen. Ein Ziel kann z. B. eine verbesserte Positionierung der Hochschule im nationalen und internationalen Wettbewerb sein in Bezug auf alle drei Sektoren der Hochschule: die Lehre, die Forschung und den Wissenstransfer.

An der FH Münster sind im Hochschulentwicklungsplan neben dem allgemeinen Leitbild auch sogenannte Handlungsmaximen veröffentlicht, die bei allen weiteren Planungen Orientierung bieten sollen. Es lohnt sich, neben dem Bildungsleitbild sich auch diese übergreifenden Werte zu Beginn einer Curriculumentwicklung und -überarbeitung zu vergegenwärtigen. Die genauere Planung erfolgt an der FH Münster – sowohl hochschulweit als auch auf Ebene der Fachbereiche – mit dem Instrument der Academic Scorecard (ASC). Auch hieraus können sich Hinweise für die weitere Gestaltung von Curricula ergeben.

Exkurs

Academic Score Card als Steuerungsinstrument

Die Academic Score Card [ASC] ist ein Instrument zur Konkretisierung von Anforderungen und Ansätzen zur Weiterentwicklung der einzelnen Bereiche der Hochschule. Angelehnt an das Konzept der Balanced Scorecard von Kaplan und Norton (1997) wurde an der FH Münster mit der Academic Score Card ein Instrument entwickelt, welches individuell für jeden Fachbereich (und für die gesamte Hochschule) strategische und konkrete Ziele definiert und Maßnahmen zu deren Erreichen skizziert. Alle drei Ebenen – strategische und konkrete Ziele sowie Maßnahmen – können von Bedeutung für eine aktuelle Überprüfung und Erneuerung des Curriculums sein: Möchte der Fachbereich z. B. sein internationales Profil stärken? Dann wäre über fremdsprachige Module nachzudenken. Wird eine Erhöhung des Studienerfolgs angestrebt, indem Studiengänge zeitlich flexibler gestaltet werden sollen? Dann dürfte es sich lohnen, auch Teilzeitvarianten anzudenken. Zur Hälfte der Laufzeit der ASC sind alle Fachbereiche aufgefordert, den Stand der Umsetzung und Zielerreichung zu hinterfragen und kurz in einem Bericht zu reflektieren. Zudem wird üblicherweise in jedem zweiten Jahr im QM-[Qualitätsmanagement]-Jahresgespräch zwischen der Fachbereichsleitung, einem Mitglied des Präsidiums und Mitgliedern des Wandelwerks auch über die „Bildungsperspektive“ der ASC gesprochen.

Formale Vorgaben

Bei all diesen inhaltlichen Vorgaben dürfen auch rein formale Vorgaben nicht vergessen werden. Diese Vorgaben setzen sich aus bildungspolitischen Vorgaben der Kultusministerkonferenz und üblicherweise daran anknüpfenden Empfehlungen der jeweiligen Hochschule zusammen. Aktuell ist hier vor allem auf die jeweiligen Akkreditierungsverordnungen der Bundesländer zu verweisen, in NRW z. B. die Studienakkreditierungsverordnung von 2018.

Studienakkreditierungs- verordnung ist maßgebend

Die Akkreditierungsverordnungen der einzelnen Länder ähneln sich, insbesondere im Hinblick auf die Art, Dauer und Bezeichnungen der Studiengänge. So muss ein sechssemestriger Bachelorstudiengang beispielsweise mindestens 180 Leistungspunkte umfassen, aber auch sieben- oder achtsemestri- ge Vollzeitbachelor sind zulässig. Ein Masterabschluss kann nach dem Studium von 300 Leistungspunkten vergeben werden, woraus sich die häufige Kombination von sechssemestrigem Bachelor (180 LP) und viersemestrigem Master (120 LP) ergibt.

Neben diesen und manchen weiteren formalen Vorgaben – z. B. zum Umfang einzelner Module, zu den Prüfungen („modulbezogen und kompetenzorientiert“) und den Besonderheiten dualer oder internationaler Studiengänge – gehen die Akkreditierungsverordnungen auch auf fachlich-inhaltliche Aspekte ein. So fordert etwa § 11 der nordrhein-westfälischen Verordnung explizit dazu auf, in den Qualifikationszielen (und folglich auch im Curriculum) die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden zu berücksichtigen. Zudem wird betont, bei weiterbildenden Studiengängen an die beruflichen Erfahrungen der Studierenden anzuknüpfen. An der FH Münster informiert Sie das Wandelwerk gerne genauer über akkreditierungsbezogene Anforderungen und Spielräume.

Inhaltliche Anforderungen

Neben institutionellen, bildungspolitischen und formalen Anforderungen an Curricula sind auch grundlegende inhaltliche Kriterien mitzudenken, die zum Teil in den obigen Ausführungen schon angerissen wurden. Diese inhaltlichen Kriterien verbinden die oben genannten Kriterien und aus ihnen abgeleitete Anforderungen miteinander, indem Potenziale dieser Kriterien für eine Curriculaüberarbeitung oder Entwicklung aufgezeigt werden. In den vorangegangenen Kapiteln ist deutlich geworden, dass es eine Reihe von Überarbeitungsanlässen gibt, die es mitzudenken gilt, wenn eine Curriculumreform oder Curriculumneukonzeption ansteht. Dieses Mitdenken gestaltet sich allerdings weniger komplex, als es die vielfältigen Anlässe vermuten lassen. Im Folgenden werden inhaltliche Anforderungen an Curricula vorgestellt, aus denen sich Lösungsansätze und Potenziale auch für die oben genannten Kriterien ergeben.

Herausforderung Aktualität und Agilität

Grundsätzlich lassen sich die Anforderungen an den Inhalt der Curricula aus den oben genannten Anforderungen ableiten. Curricula sollen aktuelles und grundlegendes Fachwissen, fachspezifische und generelle wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen vermitteln und Anlässe zur Persönlichkeitsbildung bieten. Damit ist nicht gemeint, dass Curricula die ganze Breite des Fach(wissens) abbilden sollen. Vielmehr sollen sie aktuell und in sich kohärent sein, doch zugleich auch eine gewissen Agilität und Flexibilität mitbringen.

Zweifellos sind die Debatten um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Hochschulabsolvent*innen für eine mündige, selbstbestimmte und kompetente Ausübung zukünftiger Aufgaben, und zwar nicht nur im professionellen Umfeld, sondern auch im sozialen und gesellschaftlich-politischen Umfeld mitbringen sollten, noch nicht abgeschlossen, sie sind vielmehr ähnlich dynamisch wie die Thematik selbst (z. B. Harth & Dellmann, 2019). Sie haben aber bereits zu vielfältigen Ansätzen der Ausdifferenzierung von generellen Kompetenzprofilen geführt, die sich in Bezug auf zukünftig immer relevanter werdende Fähigkeiten und

Fertigkeiten (*Schlüsselkompetenzen oder 21th Century Skills*) auf folgende Grundgesamtheiten subsummieren lassen:

Fähigkeiten zum kollaborativen (fachübergreifenden) Arbeiten

Fähigkeiten der Nutzung kreativer, innovativer Methoden

Kritisches Denken und Problemlösefähigkeiten

Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten

Fähigkeiten der Datenanalyse und -bewertung (Data Literacy)
(Stifterverband, 2020)

Weiterhin ist das bestehende Curriculum auch auf die Aktualität der Inhalte und Methoden hin regelmäßig zu hinterfragen. Die Lebens- und Arbeitswelt unterliegt einem sich zunehmend beschleunigenden Wandel. Wissensbestände, die heute aktuell sind, können morgen schon überholt sein. Die Arbeitswelt von morgen erlebt neue Herausforderungen und Trends, die wir derzeit noch nicht genau benennen können. Um ihre Absolvent*innen auf eine sich in stetigem Wandel befindliche Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten, müssen die Hochschulen diesen Dynamiken Rechnung tragen (Stifterverband, 2019, S. 4).

Denn nur ein Curriculum, welches zumindest in Ansätzen agil und flexibel auf neue Herausforderungen und Trends reagieren kann, ist auch wirklich „fit für die Zukunft“.

Anregung

Agiles Modul

Agilität und Flexibilität im Curriculum sollten keinesfalls nur von den Inhalten gedacht werden. Um flexibel auf neue An- und Herausforderungen reagieren zu können, bieten sich insbesondere zeitlich flexible Module an. An der FH Münster wird in diesem Zusammenhang bereits länger über die Einführung eines „agilen Moduls“ nachgedacht (Harth & Dellmann, 2019). Der Begriff Agilität kommt aus der Domäne der Softwareentwicklung und meint, flexibel, aktiv und dynamisch auf Veränderungen zu reagieren.

Ein agiles Modul ist zunächst nicht als solches geplant, sondern repräsentiert eher einen Zeitslot, einen freien Platz im Curriculum, der fachübergreifendes, agiles Lernen ermöglichen soll. Derartige crosscurriculare Ansätze bringen neben der Möglichkeit, flexibel auf neue inhaltliche und methodische Herausforderungen reagieren zu können, auch die wichtige Gelegenheit mit, crosscurriculare Kompetenzen zu vermitteln und adressieren damit unmittelbar Forderungen, Kompetenzen der fachübergreifenden Kooperation und Kommunikation zu fördern: Derartige Kompetenzen stellen wesentliche berufliche Handlungskompetenzen der angehenden Absolvent*innen dar.

Beispiel

Fachübergreifendes Lehrentwicklungsprojekt an der FH Münster

Ein Beispiel, wie ein innovatives, fachübergreifendes Modul an der FH Münster entwickelt und beforscht werden kann, ist die fachübergreifende Lehrveranstaltung „Building Information Modeling interdisziplinär“ (BIM interdisziplinär) an der FH Münster. Im Zuge des Projektes „Wandel bewegt“ wurde die Konzeption dieser Lehrveranstaltung durch intensive hochschuldidaktische Begleitung gefördert.

In der einsemestrigen Lehrveranstaltung gehen Studierende der Fachrichtungen Architektur (Prof. Blum), Bauingenieurwesen (Prof'in Strotmann) und Energie, Gebäude, Umwelt (Prof. Becker) in interdisziplinären Teams der Frage nach, wie ein interdisziplinäres Zusammenarbeiten im Bereich BIM funktionieren kann. Diese konkrete Auseinandersetzung mit der sich verändernden beruflichen Praxis ist Kern der Veranstaltung.

Indem die Lehrveranstaltung interdisziplinär und offen gestaltet ist, werden so nicht nur die fachwissenschaftlichen und fachmethodischen Grundlagen des BIM-Ansatzes vermittelt, sondern auch die überfachlichen Lernziele des Zusammenarbeitens in interdisziplinären Teams, was der zukünftigen Arbeitsrealität der Absolvent*innen entspricht. Die Lehrveranstaltung selbst wird über zwei Zyklen hochschuldidaktisch begleitet. Sie wird dabei sowohl lehrveranstaltungsbegleitend über qualitative Formate wie das Teaching Analysis Poll als auch summativ über quantitative Prä- und Posterhebungen sowie qualitative Befragungen der Studierenden am Lehrveranstaltungsende evaluiert. Durch die formative lehrveranstaltungsbegleitende Evaluation können kleinere Interventionen direkt im laufenden Semester vorgenommen werden. Implikationen, die das Konzept und besonders die tatsächliche Lernwirksamkeit betreffen, ergeben sich aus der Analyse von Prä- und Posterhebungen und werden dann in einer weiteren Pilotveranstaltung angewendet.

Format „Projektwerkstatt“ der TU Berlin

An der TU Berlin gibt es bereits seit 1985 „Projektwerkstätten für sozial und ökologisch nützliches Denken und Handeln“. Diese Projektwerkstätten sind fach- und semesterübergreifende, von den Studierenden selbst organisierte Projekte, die für einen Zeitraum von zwei Jahren von der TU Berlin gefördert werden. Die Projektwerkstätten werden von einem Studierendenteam gegründet und von einer hauptamtlichen Lehrperson aus einem dem Projekt naheliegenden Fachbereich begleitet. Die Projekte bedienen sozial und/oder ökologische Themenfelder, sind überwiegend forschungsorientiert und finden oftmals in Kooperation mit Praxispartner*innen statt. Im Wintersemester 2019/20 liefen 33 Projektwerkstätten an der TU Berlin, die sich den Themenfeldern „Erneuerbare Energien und Energieeffizienz“, „Urban Gardening und Lebensmittel“, „Nachhaltigkeitssysteme“, „Unbemannte fliegende Systeme“, „Architektur, Planung, Wohnen und Verantwortung“, „Technikentwicklung/Technik und Technikethik“ und „Gesellschaft und Soziales“ zuordnen lassen (TU Berlin, 2020).

Je nach Projektwerkstatt-Thema können sich die teilnehmenden Studierenden die Projektwerkstatt mit 3 bis 6 ECTS auf ihr jeweiliges Studium anrechnen lassen. Dafür weisen alle Studiengänge ein Modul „Freie Wahl“ auf. Die Gestaltung dieses Moduls obliegt den Studierenden, die fachbereichsübergreifend, aber auch hochschulübergreifend Module, Sprachkurse oder eben Projektwerkstätten wählen können. Die Projektwerkstätten müssen dabei mit einer Leistung („bestanden“) abgeschlossen werden (TU Berlin, 2019).

Herausforderung

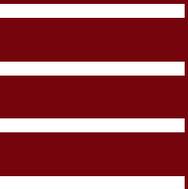
Studierbarkeit

Eine der größten Herausforderungen ist es wahrscheinlich, trotz der vielen Veränderungswünsche und Notwendigkeiten grundlegende Aspekte der Studierbarkeit nicht außer Acht zu lassen. Auf den ersten Blick erscheint es ob der Fülle an Herausforderungen und Überarbeitungsanlässen so, als würde es bei einer Berücksichtigung all dieser Aspekte eher zu einer fachinhaltlichen Überfrachtung der Curricula kommen. Tatsächlich bieten die in diesem Werkstattbericht skizzierten Ansätze aber auch das Potenzial, eine Berücksichtigung all dieser Anforderungen zu ermöglichen und dennoch eine Studierbarkeit zu gewährleisten und womöglich sogar zu verbessern.

So kann beispielsweise der Wunsch nach crosscurricularem Kompetenzerwerb und das Nachdenken über dessen Gelingensbedingungen dazu führen, dass konkret über räumliche und zeitliche Flexibilisierungsmodelle nachgedacht werden muss, die den Studierenden der unterschiedlichen Fachrichtungen die Teilnahme an der Veranstaltung ermöglichen (vgl. dazu das Beispiel der Projektwerkstätten an der TU Berlin).

Eine weitere Stellschraube zur Sicherstellung der Studierbarkeit ist der Anspruch an die Breite des zu vermittelnden Lehrinhalts. Mit der Kompetenzorientierung der hochschulischen Bildung steht nun nicht mehr (nur) das reine Fachwissen im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung, sondern die Studierenden selbst mit ihren individuellen Voraussetzungen sowie für die jeweilige Fachdomäne spezifischen und relevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen. Studieren als Prozess des Erwerbs fachspezifischer und fachübergreifender Kompetenzen bedeutet daher auch, sich selbst reflexiv gegenüber seiner Fachdisziplin zu verhalten, fachspezifische Denkweisen, Wissenstrukturierungen und -modellierungen kritisch zu hinterfragen und sich selbst in diesem Feld zu positionieren sowie Einstellungen und Werthaltungen mit Bezug zur jeweiligen Fachdisziplin aufzubauen. Studierende sollen also kompetent und handlungsfähig in Bezug auf die an sie herantretenden und mit ihrem Fach in Verbindung stehenden fachwissenschaftlichen, aber auch sozialen und politischen Fragestellungen agieren können. Spielraum für die Verankerung derartiger Kompetenzen können sich ergeben, indem Inhalte bestehender Curricula auf Aktualität und Relevanz hin kritisch geprüft werden und das jeweilige Fachgebiet hinsichtlich zukünftig relevanter Methoden, Techniken und Herausforderungen beleuchtet wird. Eine Reflexion der in diesem Studiengang wesentlichen Grundlagenfähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft, an der einen oder anderen Stelle auf eine eventuell zukünftig immer weniger relevante fachwissenschaftliche Vertiefung verzichten zu können, eröffnet Spielräume zugunsten von Formaten, die überfachliche Kompetenzen stärker berücksichtigen.

Curriculum- entwicklung und Curriculum- werkstatt



Eine professionelle
Prozessbegleitung erhöht
den Erfolg der Arbeit
an Curricula.

Curriculumentwicklung und Curriculumwerkstatt

Prozess der Curriculumentwicklung

Prozesse und idealtypische Vorgehensweisen mit dem Ziel, Curricula zu überarbeiten oder gar neu zu gestalten, sind in der hochschuldidaktischen Literatur vielfach beschrieben. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass ein stringentes, lineares Vorgehen angesichts der Komplexität des Prozesses kaum realistisch ist. Daher bieten die meisten Hochschulen gezielte Unterstützung bei der Planung und Durchführung von Prozessen der Curriculumentwicklung und -überarbeitung an. An der FH Münster ist diese Unterstützung in Form einer Curriculumwerkstatt unter didaktischer Begleitung und Moderation gegeben. Dabei handelt es sich um einen extern begleiteten und moderierten Prozess, der die dynamische und kollaborative Überarbeitung oder Neukonzeption von Curricula ermöglicht (Harth et al., 2017).

Im vorangegangenen Kapitel wurden vielfältige Anlässe und Anforderungen skizziert, die Ausgangspunkt für die Überarbeitung von Curricula darstellen können. So vielfältig wie die Anlässe sind auch die Interessengruppen und Stakeholder, die in den Prozess der Curriculaüberarbeitung involviert sind. Damit der Prozess der Curriculaüberarbeitung oder -neugestaltung erfolgreicher verläuft, ist es allerdings wesentlich, dass alle beteiligten Akteure eine gemeinsame Zielvorstellung des Studiengangs entwickeln und verfolgen. Deshalb bietet sich eine extern begleitete und moderierte Curriculumwerkstatt an. Deren Moderator*innen sollten sowohl professionelle Prozesse und Abläufe an der jeweiligen Hochschule im Blick haben als auch Erfahrungen in der Moderation von zum Teil

schwierigen, oft auch konfliktbehafteten Aushandlungsprozessen, die den Prozess der Studiengangs(weiter)entwicklung oftmals begleiten, mitbringen.

Was ist eine Curriculumwerkstatt?

Kerngedanke der Curriculumwerkstatt ist die Schaffung eines Formates, welches den unterschiedlichen Stakeholdern und Interessengruppen eine Austauschplattform bietet, um gemeinsam den Prozess der Entwicklung oder Überarbeitung eines Studiengangs zu gestalten. Stakeholder im traditionellen Sinne sind dabei zunächst die Studiengangverantwortlichen, die Lehrenden und insbesondere auch die Studierenden. Weiterhin gilt es im Sinne der Sicherstellung der Relevanz der Inhalte und der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen, auch die Perspektive von Arbeitswelt und Wirtschaft mit einzubeziehen. Der Prozess der Entwicklung eines Curriculums erfordert eine Verständigung auf gemeinsame Ziele und ist dabei im Idealfall ein dynamisch-iterativer.

Prozessbegleitende Curriculumwerkstätten

Die FH Münster hat Curriculumwerkstätten im Rahmen des Qualitätspakt-Projektes „Wandel bewegt“ an der Hochschule als Instrument der strukturierten und moderierten Prozessbegleitung durch didaktisch versierte Mitarbeiter*innen erprobt und erfolgreich implementiert (Harth et al., 2017). Der idealtypische Ablauf einer solchen Curriculumwerkstatt ist in Abbildung 1 auf der folgenden Seite dargestellt. Bezugnehmend auf diese Abbildung wird der Prozess der Curriculumentwicklung dann anhand von sieben Prozessschritten im weiteren Verlauf näher erläutert.

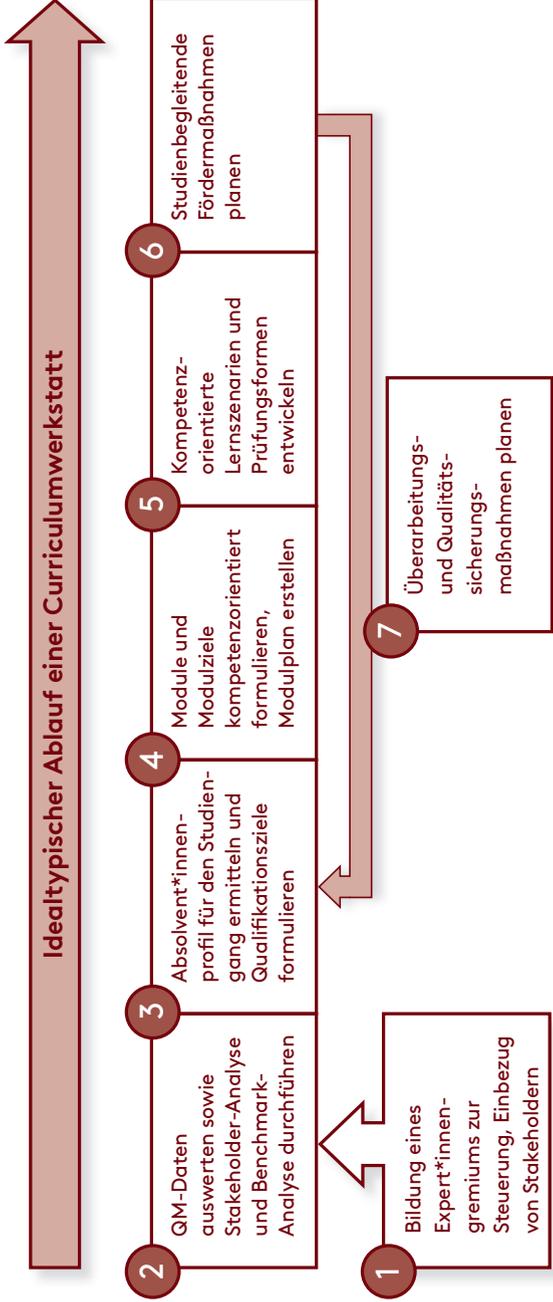


Abbildung 1: Idealtypischer Ablauf einer Curriculumwerkstatt (verändert nach Harth et al., 2017, S. 65)

1 Gründung einer Arbeitsgruppe und

2 Datenanalyse

Ausgangspunkt der Arbeit an den Curricula ist die Bildung eines Expert*innengremiums als Arbeitsgruppe (vgl. Abb. 1). Dabei gilt es zunächst, den zu entwickelnden oder zu überarbeitenden Studiengang kritisch zu reflektieren. In diese Überlegungen sollten unbedingt alle Stakeholder einbezogen werden. Das heißt nicht, dass alle Stakeholder in der Arbeitsgruppe vertreten sein müssen, aber zumindest ihre Positionen und Einschätzungen sollten berücksichtigt werden. Geschehen kann dies über Formate und Methoden wie Absolvent*innenbefragungen, Erhebungen von Bedarfen der Industrie und Wirtschaft, der Abfrage von Studierendenwünschen und -erwartungen und das Konsultieren von Positionspapieren von Unternehmer- und Industrieverbänden.

3 Erstellung eines Absolvent*innenprofils

Basierend auf den Datenerhebungen erfolgt die Erstellung eines Kompetenzprofils der zukünftigen Absolvent*innen.

Leitende Fragen können beispielsweise folgende sein:

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten machen die Absolvent*innen dieses Studiengangs aus?

In welchen Bereichen arbeiten unsere Absolvent*innen und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im beruflichen Alltag zunehmend gefordert?

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind zunehmend weniger relevant?

Wie hebt sich die einen Abschluss dieses Studiengangs innehabende Person von Absolvent*innen verwandter Studiengängen ab?

Was zeichnet eine Person mit einem Abschluss dieses Studiengangs gerade an unserer Hochschule aus?

Da das Absolvent*innenprofil leitend für alle weiteren Maßnahmen im Zuge der Curriculumentwicklung ist, sollte dieser Punkt besonders sorgfältig vorbereitet und durchgeführt werden. Das Absolvent*innenprofil mündet dann in ein Qualifikationsprofil, welches konkrete fachliche und überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt, über die ein Studierender des jeweiligen Studiengangs am Ende seines Studiums verfügen soll. Die Formulierung des Qualifikationsprofils ist Ausgangspunkt der Ableitung der einzelnen Module.

4 Module und Modulziele formulieren, Modulplan erstellen

Im Anschluss an die Erstellung des Absolvent*innenprofils wird über konkrete Inhalte in Form von Modulen nachgedacht. An dieser Stelle ist es wesentlich, nicht nur über Fachinhalte, sondern auch über Lehr-/Lernformen und -formate nachzudenken. So macht es Sinn, flexible Module einzuplanen, um Freiräume für interdisziplinäre Projekte zu schaffen, die essenziell sind für die Förderung zunehmend wichtiger werdender Kompetenzen wie der Fähigkeit und Bereitschaft zur interdisziplinären Kooperation und Kommunikation. Gleichzeitig werden Prozesse zur Reflexion der disziplinären und beruflichen Rollen und Denkmuster angestoßen und Anlässe für die Bildung einer reflektierten professionellen Identität geschaffen. Eine ausführlichere Bearbeitung der Frage, welche Kompetenzprofile aktuell und zukünftig an Relevanz gewinnen,

enthält der *#Werkstattbericht 11: Kompetenzprofile in der digitalen Welt* (Harth, 2019).

Auf der inhaltlichen Ebene werden dann Modulziele als Lernergebnisse (Learning Outcomes) operationalisiert. Die Learning Outcomes beschreiben konkrete Handlungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die die Absolvent*innen dieses Moduls verfügen sollten, wenn sie das Modul erfolgreich abgeschlossen haben. Dementsprechend klar operationalisiert und verständlich formuliert sollten die Lernziele sein. Weiterhin ist darauf zu achten, dass sie die Teilaspekte des entwickelten Absolvent*innenprofils hinreichend abbilden. Hilfreich ist hier die Erstellung einer Kompetenzmatrix (*#Werkstattbericht 1, Kompendium Kompetenzen*, Hombach & Pernhorst, 2016), die die im ersten Schritt identifizierten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Absolvent*innen als klare Kompetenzen abbildet und sie konkreten Modulen zuordnet, in denen diese Fähigkeiten und Fertigkeiten über den Verlauf des Studiums hinweg kumulativ aufgebaut werden.

5 Modulbeschreibungen kompetenzorientiert erstellen

Verschiedenste Veränderungsanlässe haben nun ihren Eingang in die Modulübersicht des überarbeiteten oder entwickelten Studiengangs gefunden. Ein Kompetenzprofil wurde erstellt und es ist klar, welche Module zu welchen Schwerpunkten in dem Studiengang vertreten sein werden. Nun gilt es, die einzelnen Module kompetenzorientiert (weiter-)zuentwickeln.

An dieser Stelle ist es wesentlich, die Lernziele für die einzelnen Module mit den Prüfungsformen und den Lehr- und Lernsettings sinnvoll und eng zu verzahnen. Hilfreich ist hier das Modell des *Constructive Alignment* (Abb. 2), welches diese Verzahnung abbildet.

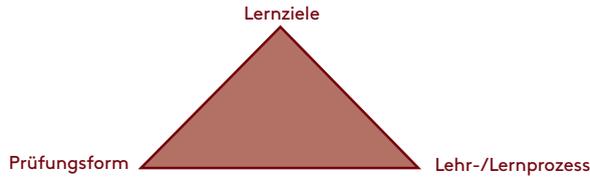


Abbildung 2: Constructive Alignment (eigene Darstellung)

Wie das Modell des Constructive Alignment verdeutlicht, hängen Lernziele, Lehr-/Lernsettings und Prüfungsformen eng zusammen und es erscheint sinnvoll, diese drei Aspekte bei der Erstellung der Modulbeschreibungen zusammenzudenken.

Eine enge Verzahnung ist sinnvoll, bedeutet aber nicht, dass die Modul Inhalte und Prüfungsformen bis ins kleinste Detail durchstrukturiert werden müssen. Aus ökonomischer und didaktischer Perspektive ist es sogar sinnvoll, in den Modulbeschreibungen dynamische Spielräume für kreative und innovative Veränderungs- und Anpassungsprozesse zu schaffen.

Gemäß des Constructive Alignment sind bei der Modulgestaltung insbesondere folgende Fragen kritisch zu überdenken:

Inwieweit ermöglicht die gewählte Prüfungsform den Studierenden, die laut Modulbeschreibung zu vermittelnden Kompetenzen auch zu zeigen?

Inwieweit sind die angestrebten Kompetenzen auch tatsächlich messbar (bzw. skalierbar)?

Räumt die Modulbeschreibung den Lehrenden/Modulverantwortlichen genügend Freiräume ein, um auf dynamische Prozesse inhaltlich und methodisch reagieren zu können?

Werden neben fachlichen auch überfachliche Kompetenzen adressiert (nicht für jedes Modul sinnvoll)?

Anregungen für die konkrete Planung kompetenzorientierter Module und einzelner Lehr-/Lernsettings bieten der *#Werkstattbericht 5: Kompetenzen entwickeln* (Krämer & Müller-Naevecke, 2015) sowie der *#Werkstattbericht 8: Kompetenzen prüfen* (Harth & Hombach, 2015).

Der Studiengang als Zusammenspiel der einzelnen Module sollte dann mittels folgender Leitfragen noch einmal kritisch hinterfragt werden:

Inwieweit spiegelt die Gesamtschau der Qualifikationsziele auch das intendierte Absolvent*innenprofil wider und nicht etwa das Qualifikationsprofil der Lehrenden des Fachbereichs(!)?

Ist der Studiengang studierbar?

Passt das Verhältnis von Präsenz- und Selbstlernanteil?

Bieten die jeweils in einem Semester zu erbringenden Prüfungsleistungen methodische Abwechslungen?

Ist die Reihung und Abfolge der Module inhaltlich und didaktisch sinnvoll?

Inwieweit bietet der Studiengang Möglichkeiten der fachübergreifenden Kooperation und Qualifikation?

Inwieweit finden innovative Konzepte Eingang in das Curriculum?

6 Studienbegleitende Fördermaßnahmen

Ein gutes Absolvent*innenprofil und darauf abgestimmte Module mit ihren fachlichen und überfachlichen Lernzielen garantieren

nicht automatisch, dass Studierende die angestrebten Kompetenzen auch in ausreichendem Umfang erwerben. Gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität und Diversität der Studierenden ist ihre Begleitung und Förderung insbesondere in der Studieneingangsphase notwendig. Unzureichende schulische Vorkenntnisse und hohe fachliche Anforderungen sind neben mangelnder Studienmotivation die Hauptgründe für einen Studienabbruch, vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften (Heublein et al., 2017). Aber auch fehlende Vertrautheit mit akademischen Lehr-/Lernformaten und unzureichende Strategien in Bezug auf Lernen, Selbstorganisation und Selbstmotivation können den Erwerb der angestrebten Kompetenzen und damit den Studierenerfolg ausbremsen. Unterstützungsmaßnahmen wie Brücken- und Aufbaukurse, Mentoring-Programme und Tutorien sollten daher bei Studiengangüberarbeitungen oder -neukonzeptionierungen stets mitgedacht werden, denn sie können sowohl auf Motivation und Wohlbefinden wie auch auf den eventuell nicht ausreichenden Kenntnisstand von Studierenden einwirken und so Studienabbruchquoten verringern und den Kompetenzerwerb fördern.

7 Qualitätssicherung durch Evaluation und Revision

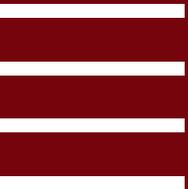
Mit Qualitätssicherung ist zunächst einmal die klassische Lehrevaluation gemeint, jedoch ist es ratsam, gerade bei neu eingerichteten Studiengängen eine enge und kontinuierliche Evaluation, die die Entwicklung der angestrebten Kompetenzen in den Blick nimmt, mitzudenken und durchzuführen (Walkenhorst, 2017, S. 9). Im Idealfall wird jedes neu eingeführte oder veränderte Modul für mindestens zwei Semester ausführlich pilotiert, d. h. die Veranstaltungsorganisation, der Lernerfolg und die Zufriedenheit der Studierenden wird gezielt hinterfragt und das Modul wird basierend auf den Daten kontinuierlich überarbeitet.

Die vom Wandelwerk der FH Münster durchgeführten Curriculumwerkstätten haben sich als echter Mehrwert bei der Gestaltung und Überarbeitung von Studiengängen erwiesen.

Das hat bei uns, die jetzt schon diese Werkstatt mitgemacht haben, zu etwas breiteren Ansätzen geführt, sodass wir auch viel mehr zur Vernetzung gekommen sind [...]. Das war für uns eigentlich so ein ‚Aha-Erlebnis‘, dass wir gesagt haben, wir müssen einfach ein bisschen mehr vernetzen, weil die Kompetenzen, die unsere Ingenieure draußen brauchen, [sind] auch mehr im vernetzten Bereich zu finden.²

² Quelle: [Prof. Dr.-Ing. Sabine Flamme, FB Bauingenieurwesen, Zitat aus dem Film „WEITER DENKEN – Curriculum-Werkstatt (FH Münster, 2020)"]

Zum Weiterdenken



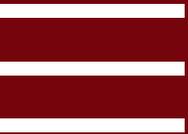
Letztlich kommt es
darauf an, Curricula
mit Leben zu füllen.

Zum Weiterdenken

Wege zum gelebten Curriculum

Mit den oben genannten Ansätzen und Maßnahmen kann, eventuell vermittelt durch das Format der Curriculumwerkstatt, ein kohärentes, aktuelles und kompetenzorientiertes Curriculum entstehen. Entscheidend ist die Bereitschaft aller Akteure, an der Entwicklung dieses Curriculums mitzuwirken und dabei auch eigene Interessen, Überzeugungen und Wünsche zu diskutieren und möglicherweise zugunsten eines tatsächlich innovierten Curriculums zurückzustellen. Denn Lehren kann nicht ohne Lehrentwicklung gedacht werden und Lehrentwicklung meint die Bereitschaft, die eigenen Inhalte und Methoden auf Aktualität und Zielführung regelmäßig zu hinterfragen und dabei die Dynamiken sich verändernder beruflicher, gesellschaftlicher und sozialer Realität mitzudenken (vgl. #Werkstattbericht 11: Kompetenzprofile in der digitalen Welt (Harth, 2019)). Ein Curriculum sollte Ausdruck der gemeinsamen Überzeugung von Hochschule und Fachbereich in Bezug auf die Wettbewerbs- und Zukunftsfähigkeit ihrer Absolvent*innen sein. Aber das ambitionierteste Curriculum ist nutzlos, wenn es von den Studierenden (und mitunter auch von Lehrenden) nicht angenommen und gelebt wird. Nach Jenert ist der „Zusammenhang zwischen den curricularen Vorgaben innerhalb eines Studienprogramms und dem Studienhandeln [...] also kein linearer, sondern ein interpretativer“ (2016, S. 126). Studiengangsentwicklung ist daher eng verknüpft mit Organisations- und Personalentwicklung.

Anhang



Literaturverzeichnis
Über die Autorin
Über Wandel bewegt

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [Zugriff am 19.06.2020].

Berufsbildungshochschulzugangsverordnung [BBHZVO] (2016). *Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte. Gesetz- und Verordnungsblatt (GV NRW)*. Ausgabe 2016, Nr. 30. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15885&ver=8&val=15885&sq=0&menu=1&vd_back=N [Zugriff am 20.05.2020].

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2008). *Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen stärken. Für eine bessere Arbeitsmarktrelevanz des Hochschulstudiums* (Bildung schafft Zukunft, Bd. 17, Stand: November 2008). gemeinsames Memorandum von BDA, BDI und HRK. Berlin: Bundesvereinigung der Dt. Arbeitgeberverb. Abt. Bildung Berufliche Bildung.

Europäische Union (2015). *ECTS Leitfaden*. Luxembourg: Amt für Veröff. der Europ. Union.

FH Münster (2020). *WEITER DENKEN – Curriculum-Werkstatt*. Verfügbar unter <https://www.fh-muenster.de/wandelwerk/hochschuldidaktik/curriculum-werkstatt.php> [Zugriff am 04.06.2020].

FH Münster (2019). *Entwicklung eines interdisziplinären Moduls zum digitalen Planen und Bauen*. Retrieved from: <https://www.hrk-nexus.de/material/gute-beispiele-und-konzepte-good-practice/detailansicht/meldung/entwicklung-eines-interdisziplinaren-moduls-zum-digitalen-planen-und-bauen-4649/> [Zugriff am 25.05.2020].

FH Münster (2018). *Wandel gestalten. Bildungsleitbild und Bildungsstrategie*. Verfügbar unter <https://www.fh-muenster.de/hochschule/downloads/FH-Muenster-Bildungsleitbild-012019.pdf> [Zugriff am 03.06.2020].

Gensch, K. & Kliegl, C. (2011). Studienabbruch – was können Hochschulen dagegen tun? Bewertung der Maßnahmen aus der Initiative „Wege zu mehr MINT-Absolventen“. Studien zur Hochschulforschung: Vol. 80. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung IHF. Verfügbar unter https://www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-80_02.pdf [Zugriff am 20.05.2020].

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

Harth, T. & Dellmann, F. (2019). Den Anschluss nicht verpassen: Wie ingenieurwissenschaftliche Curricula von Hochschulen in der digitalen Welt agil werden können. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.

Harth, T. & Hombach, K. (2015). *Kompetenzen prüfen*. Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 8. Münster: FH Münster.

Hasenberg, S. & Schmidt-Atzert, L. (2013). Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1-2), 87-93.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. et al. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH, Hrsg.), Hannover. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf [Zugriff am 13.02.2020].

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

Jenert, T. (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für eine Perspektiverweiterung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 119-132). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kaplan, R. S., Norton, D. P. & Horváth, P. (1997). *Balanced scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen* (Handelsblatt-Reihe). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Key, O. & Hill, L. (2018). *Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase*. Fachgutachten. Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf [Zugriff am 18.05.2020].

Krämer, J. & Müller-Naevecke, C. (2014). *Kompendium Kompetenzen. Kompetenzziele für die Hochschullehre formulieren*. Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 1. Münster: FH Münster.

Krämer, J. & Müller-Naevecke, C. (2015). *Kompetenzen entwickeln*. Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 5. Münster: FH Münster.

Kultusministerkonferenz (2017). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/BS_171207_Musterrechtsverordnung.pdf [Zugriff am 25.02.2020].

Meyer, J. H. F. & Land, R. (2009). *Overcoming barriers to student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge* (Digital printing 2009). Abingdon, Oxon: Routledge.

Nexus (2016). *Die Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften*. Spezifische Herausforderungen und studierendenzentrierte Lösungsansätze. Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Projekt nexus. Bonn: SZ-Druck & Verlasservice GmbH.

Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt: Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>

Schubarth, W. & Speck, K. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten*. (Hochschulrektorenkonferenz, Hrsg.). https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf [Zugriff am 01.08.2019].

Stifterverband (2019). *Für morgen befähigen. Hochschul-bildungs-report 2019-2020*. Verfügbar unter: <https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-bildungs-report-2020-bericht-2019> [Zugriff am 30.05.2020].

Studienakkreditierungsverordnung (StudakVO). *Verordnung zur Regelung des Näheren der Studienakkreditierung in Nordrhein-Westfalen vom 25.01.2018*. Gesetz- und Verordnungsblatt (GV.NRW.), Ausgabe 2018, Nr. 6 vom 14.02.2018, S. 97-142. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=16844 [Zugriff am 19.06.2020].

TU Berlin (2019). *Reglungen zu den Modulen im Bereich Freie Wahl in den Masterstudiengängen*. Verfügbar unter: https://www.tu-berlin.de/fileadmin/f1_wwwberatung/Treffpunkt_MA/Infoblatt_Freie_Wahl_MA_2019-09.pdf [Zugriff am 26.05.2020].

TU Berlin (2020). https://www.projektwerkstaetten.tu-berlin.de/menue/laufen-de_projektwerkstaetten_und_tu_projects/ [Zugriff am 26.05.2020].

Upmeier zu Belzen, A. & Krüger, D. (2010). *Modellkompetenz im Biologieunterricht*. Model competence in biology teaching. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 41-57.

Walkenhorst, U. (2017). *Studiengangentwicklung – von der Idee zum Curriculum* (Nexus Impulse für die Praxis. Nr. 13), Bonn. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impuls_Nr.13_mit_Links.pdf [Zugriff am 01.12.2019].

Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlung zur Qualifizierung von Fachkräften*. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf;jsessionid=504666F36C06FDBE16E0D00E1880065B.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=3 [Zugriff am 08.05.2020].

Zardini, S. (2012). *Employability und Geschäftsprozessorientierung. Modell und Wirkungsanalyse im Kontext der kfm. Ausbildung*. Dissertationsschrift, TU Dortmund. Verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/29651/1/Dissertation.pdf> [Zugriff am 28.05.2020].

Über die Autorin

Dr. rer. nat. Ines Sonnenschein,

Studium der Fächer Deutsch und Chemie an der Humboldt-Universität zu Berlin, Promotion im Fach Chemie, Spezialisierung Didaktik der Chemie an der Humboldt-Universität zu Berlin zum Thema *Naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen Studierender im Labor*, Tätigkeit als Dozentin für Naturwissenschaftsdidaktik am WIB e.V. der Universität Potsdam. Seit 10/2018 hochschuldidaktische Beraterin im Wandelwerk der FH Münster.



Curriculum
Kerlsta II

Bachelor

Semester I

Lehrziele

Lehr/Lernprozesse

Prüfungsp

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 zudem 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 wie auf überfachliche Kompetenzen ausgerichtet. Außerdem wird ein hochschulweites Beratungs- und Betreuungssystem aufgebaut, durch das eine förderliche Studiensituation geschaffen wird

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.



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
bietet Anregungen, wie
Curricula zu Innovations-
motoren für Hochschulen
werden können.
