

Modul MA11 Entwicklungsprojekt: Innovation in sozialen Organisationen
Master of Arts in Sozialer Arbeit mit Schwerpunkt Soziale Innovation
Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW Hochschule für Soziale Arbeit

Digitale Lehr- und Lernformate an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Ergebnisbericht

Bedarfs- und Bedürfnisanalyse der Studierenden in
Sozialer Arbeit an der HSA FHNW

Verfasst von: Neela Vetsch

Experte: Prof. Dr. Patrick Oehler

Modulleitung: Prof. Dr. Eva Büschi und Prof. Claudia Roth

Zuständiger Dozent: Prof. Dr. Olivier Steiner

Olten 2023

Abstract

Die Hochschule für Soziale Arbeit (HSA) der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) möchte mit dem internen Projekt «Weiterentwicklung Studiengang Soziale Arbeit HSA FHNW» die Struktur des Bachelorstudiengangs für die Studierenden flexibler und individueller gestalten. Ein Fokus richtet sich dabei auf die unterstützende Nutzung digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen. Das vorliegende Projekt «Digitale Lehr- und Lernformate an der HSA FHNW» hat das Ziel aus Perspektive der Studierenden den Ist-Zustand im Hinblick auf die Digitalisierung zu erheben. Dazu wurden eine Recherche, eine Bedarfs- und Bedürfnisanalyse sowie zwei Workshops durchgeführt. Es wird sichtbar, dass die Studierenden nicht bei allen digitalen Kompetenzen hohe Werte aufweisen und örtlich resp. zeitlich flexibel ausgestaltete Lernformate sowie selbstständiges Lernen begrüßen. Abschliessend wird ein Soll-Zustand anhand formulierter Handlungsempfehlungen für die HSA gegeben. Diese fokussieren sich auf die Umsetzung eines digitalen Kompetenzraster für Studierende, zukünftige Formate wie Blending Learning und Open Educational Resources sowie noch zu implementierende Unterstützungsangebote für Studierende in den Bereichen Urheberrecht- und Lizenzfragen, Vielfalt digitaler Formate und Programme sowie technischer Support.

Einleitung

Die Digitalisierung, also die Umwandlung vom Analogen ins Digitale resp. die mit den technischen Möglichkeiten einhergehenden Veränderungen, durchdringen alle Lebens- und Arbeitsbereiche (vgl. Beranek et al. 2018: 9f.). Auch in der Hochschullandschaft ist die Verwendung von digitalen Medien zur Normalität geworden und bringt eine Verschiebung der Lernorte sowie der Wissensvermittlung mit sich (vgl. Grundlagenpapier 2019: 8). Die Hochschule für Soziale Arbeit (HSA) der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) möchte mit dem internen Projekt «Weiterentwicklung Studiengang Soziale Arbeit HSA FHNW», Laufzeit August 2021 bis Juli 2023, diesen Entwicklungen Rechnung tragen. So soll die Struktur des Bachelorstudiengangs für rund 1'300 Studierende flexibilisiert werden, um sowohl die professionelle Identitätsentwicklung der Studierenden zu stärken, als auch zeitnah auf aktuelle Herausforderungen und Entwicklungen in der Sozialen Arbeit reagieren zu können (vgl. Germann/Kunz/Gredig et al. 2021: 2). Die Grundlagen für das Weiterentwicklungsprojekt bilden die «Strategie Studienzentrum Soziale Arbeit 2018 - 2025» und die 2022 überarbeiteten Leitlinien «Lehren und Lernen an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW». Daraus wird deutlich, dass die HSA Lehre als einen von Diversität und Diskurs geprägten Begriff versteht. So soll Lehre zukünftig an vielfältigen Lernorten stattfinden und individuelle Vorstellungen und Haltungen zu Lernen und Bildung von seitens der Dozierenden aktiv diskutiert werden. Im Sinne der Teilnehmendenorientierung, sollen die ebenso individuellen Lernerwartungen der Studierenden aktiv in die Lehr- und Lernprozessgestaltung miteinbezogen werden (vgl. Lehren und Lernen 2022: 4ff.). Dabei richtet sich ein Fokus auf «die Nutzung digitaler Medien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen und die damit einhergehenden Potenziale der Flexibilisierung und Individualisierung der Kompetenzentwicklung von Studierenden» (Strategie 2018: 9). So sollen digitale Lehr- und Lernformate optimal mit analogen Formaten verknüpft werden (vgl. Lehren und Lernen 2022: 11). Dies betrifft kooperative Lernprozesse, wie beispielsweise Blended Learning-Szenarien, ebenso wie die asynchrone Wissensvermittlung, beispielsweise die Erarbeitung von Lernmaterialien im Distance Learning-Setting (vgl. ebd.: 15). Dabei gilt, dass «all das, was leicht zu unterrichten ist und leicht geprüft werden kann, ist auch leicht zu digitalisieren – und damit auch zu automatisieren» (Ehlers 2020: 4, zit. nach Lehren und Lernen 2022: 12). Für Studierende setzt diese Weiterentwicklung digitales Wissen sowie vermehrt selbstreguliertes und kollaboratives Lernen mit digitalen Formaten voraus (vgl. Grundlagenpapier 2019: 13). Im Sinne der Teilnehmendenorientierung hat das

vorliegende Projekt «Digitale Lehr- und Lernformate an der HSA FHNW» das Ziel, den aktuellen Bedarf und die individuellen Bedürfnisse der Bachelorstudierenden im Hinblick auf die Digitalisierung zu ermitteln. «Bedarf» bezeichnet dabei das objektiv messbare Interesse der Studierenden an digitalen Lernformaten, sowie die Ausprägung ihrer digitalen Kompetenzen. «Bedürfnisse» umfassen hingegen die subjektive Wahrnehmung und die individuellen Wünsche der Studierenden, vor allem in Bezug auf die Individualisierung und Flexibilisierung des Studiengangs. Diese Analyse leistet einen Beitrag, den Ist-Zustand besser zu verstehen, um darauf aufbauende Handlungsempfehlungen partizipativ in das Projekt «Weiterentwicklung Studiengang Soziale Arbeit HSA FHNW», als Beitrag zur Entwicklung des Curriculums, mit einfließen zu lassen.

Methodisches Vorgehen

Das vorliegende Projekt orientiert sich übergeordnet am Praxis-Optimierungs-Zyklus (POZ). Dieser sieht hybride resp. kooperative Wissensbildung als grundlegend, um nachhaltige und innovative Lösungen zu erarbeiten und gliedert sich in vier Schritte: Forschungsaufarbeitung, Konzeptentwicklung, Implementierung und Evaluation (vgl. Gredig/Sommerfeld 2010: 94f., Gredig 2011: 57ff.). Im Rahmen des Projekts werden die ersten beiden Schritte des POZ durchgeführt.

Wissensbildung im Modus I: Recherche

In einem ersten Schritt nach POZ wird der aktuelle Forschungsstand aufgearbeitet und zusammengetragen (vgl. Gredig 2011: 61f.). Mit Hilfe dieser Recherche kann ein erstes Verständnis über die Heterogenität der Studierenden, und die Gründe dessen, erlangt werden. Weiter wird der Begriff digitale Kompetenzen ausgeleuchtet, verschiedene digitale Lehr- und Lernformate definiert und erste Erkenntnisse bezüglich ihrer Nützlichkeit ausformuliert.

Wissensbildung im Modus I: Datenerhebung

Da das vorliegende Erkenntnisinteresse nicht ausreichend durch den aktuellen Forschungsstand beantwortet werden kann, wird der erste Schritt des POZ um eine empirische Untersuchung, hier eine Bedarfs- und Bedürfnisanalyse, erweitert (vgl. Gredig 2011: 61f.). Für die Bedarfs- und Bedürfnisanalyse wurde eine quantitative online Umfrage mit EFS Survey erstellt und mehreren Pretests, durch Projektbeteiligte,

Arbeitskolleg*innen sowie durch Studierende, unterzogen. Die Umfrage wurde am 10. Mai 2023 durch die Ausbildungsadministration HSA FHNW an alle immatrikulierten Bachelorstudierenden versendet. Ein Reminder wurde sechs Tage später versendet und die Umfrage wurde am 26. Mai 2023 geschlossen.

Eröffnet wurde die Umfrage mit der Erklärung des Zieles, des Datenschutzes sowie mit einem Hinweis auf das Gewinnspiel, wobei vier Gutscheine à 50 CHF unter allen Teilnehmenden verlost wurden. Im ersten Teil der Umfrage werden allgemeine Daten der Studierenden (Semester, Studienform, Alter, Stellenprozent inkl. Care-Arbeit, Reisezeit an den Campus) erfasst. Im zweiten Teil¹ wird nach einer Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen, basierend auf dem European Digital Competence Framework sowie dem Jisc Digital Capabilities Framework, der Studierenden gefragt (vgl. Redecker/Punie 2019: 7, Jisc 2022). Dabei werden fünf Aussagen präsentiert, welche per Einfachantwortoptionen auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten «trifft zu» bis «trifft nicht zu» sowie mit «weiss nicht» beantwortet werden können. Anschliessend wird die Präferenz der Sozialform nach Eulers (2004: 4), also der grundsätzliche Lerntypus, aufgeteilt in Einzel-, Team- oder Plenumlernen, mit den gleichen Antwortoptionen erfragt. Die darauffolgende Frage, wie Vorlesungen bzw. Gruppenarbeiten am liebsten bewältigt werden, wird mit den Einfachantwortoptionen «vor Ort», «online», «vor Ort oder online, das entscheide ich gerne flexibel» oder «gar nicht, ich schaue mir im Nachhinein lieber die Aufzeichnung an» bzw. «so, dass jede Person ihren Teil selbstständig erledigt» beantwortet. Die Frage nach der Ortsgebundenheit des Selbststudiums bzw. des begleiteten Selbststudiums wird mit den Einfachantwortoptionen «am Campus», «nicht am Campus», «keine Präferenz» beantwortet. Dabei wird Selbststudium als «Individuelle Vor- und Nachbereitung der Präsenzveranstaltung ohne klaren Auftrag oder Begleitung» und begleitetes Selbststudium als «Vor- und Nachbereitung der Präsenzveranstaltung individuell mit Begleitung/(E-)Tutoring oder in der Gruppe/(Peer)-Feedback, meist durch interaktive digitale Lernmaterialien/E-Portfolio» erläutert.

¹ Die Umfrage wurde in zwei thematische Teile gegliedert, wobei der erste Teil ein anderes Projekt an der HSA umfasst und der zweite Teil das hier vorliegende Projekt «Digitale Lehr- und Lernformate an der HSA FHNW» betrifft. Da beide Umfragen zeitgleich stattfanden und dieselbe Zielgruppe angesprochen wurde die Umfrage zusammengelegt. Es bestand die Hoffnung, dass so einer «Überforschung» und sozialen Verzerrungen (überdurchschnittliches Interesse oder Frustration an einem der beiden Themata) entgegengewirkt werden kann.

Abgeschlossen wird die Umfrage mit Aussagen zu selbstreguliertem und selbstorganisiertem resp. zeit- und ortsunabhängigem Lernen, und ob dies aus Studierendensicht aktuell im Studium gelebt werden kann. Die Frage wurde ebenfalls auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten «trifft zu» bis «trifft nicht zu» sowie mit «weiss nicht» beantwortet. Es wurden keine Antworten erzwungen und es musste lediglich ein Fall bei der Bereinigung ausgeschlossen werden. Nebst deskriptiven statistischen Auswertungen wurden die quantitativen Ergebnisse auf Unterschiede resp. Zusammenhänge geprüft. In der Ergebnispräsentation werden signifikante Zusammenhänge, da nach Cohen (1988) alle lediglich schwache Effekte aufweisen, in ihrer Kurzform berichtet. Die dafür verwendeten Tests sind jeweils in der Fussnote zu finden.

Rücklauf, Beschreibung der Stichprobe und Repräsentativität

Von 1'283 Bachelorstudierenden haben insgesamt 392 Personen die Umfrage abgeschlossen, was einem Rücklauf von 30.5% entspricht. Die Beschreibung der Stichprobe wurde wo immer möglich den aktuellen Zahlen der Population, bezogen aus dem Informationssystem der Ausbildungsadministration der HSA, gegenübergestellt. Die Verteilung der verschiedenen Semester gestaltet sich dabei verhältnismässig. Da der Start des Studiums nur im Herbst möglich ist und sich Studierende zum Erhebungszeitpunkt nur in Ausnahmefällen in ungeraden Semestern befinden können, wurden jeweils 2 Semester zusammengefasst. 29.9% ($n = 117$) der Teilnehmenden sind im 1./2. Semester, 26.3% ($n = 103$) im 3./4. Semester, 29.4% ($n = 115$) im 5./6. Semester, 11.3% ($n = 44$) im 7./8. Semester und die restlichen Studierenden (3%, $n = 12$) befinden sich in den 9. bis 12. Semestern. Die nachfolgende Abbildung (Abb. 1) zeigt die Verteilung der Stichprobe nach Studienform, zudem wird anhand der Abbildung 2 sichtbar, dass die Verteilung der Stichprobe nahe der Verteilung der Population ist.

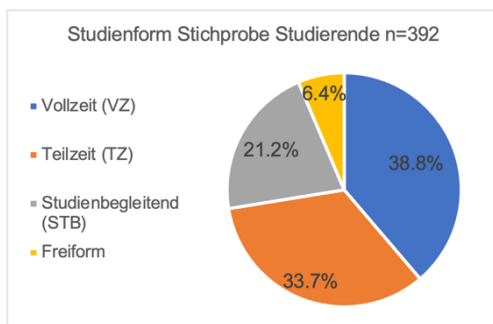


Abbildung 1: Studienform Stichprobe

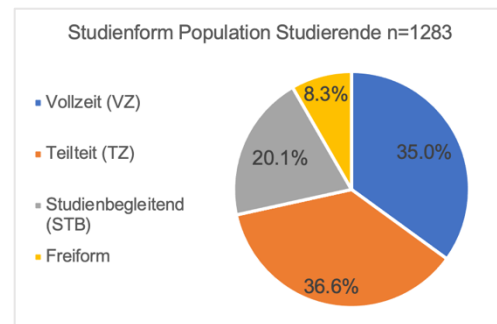


Abbildung 2: Studienform Population

Das Alter kann als weiteres Stichprobenmerkmal hervorgehoben werden. Tendenziell sind die Studierenden der Stichprobe etwas jünger als die Studierenden in der Population (Abb. 3 und 4).

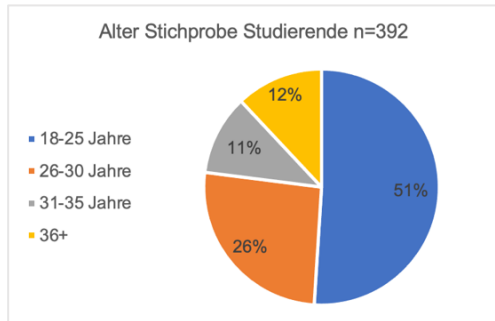


Abbildung 3: Alter Population

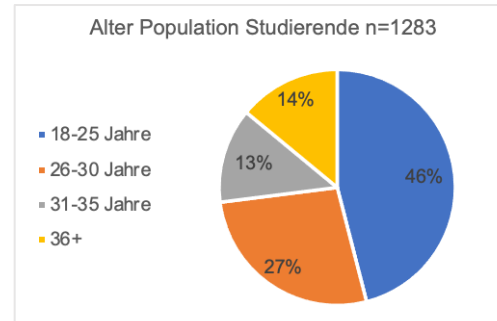


Abbildung 4: Alter Stichprobe

Weiter wird erfasst, wie viel Prozent die Studierenden neben dem Studium arbeiten. Dabei wird nebst beruflichen Stellenprozenten auch diejenigen der Care-Arbeit (unbezahlte Betreuungs- und Pflegearbeit für Kinder oder Angehörige sowie Freiwilligenarbeit) erfragt. Zudem wird darauf hingewiesen, dass Ausbildungspraktika im Vollzeitmodus nicht als Erwerbsspensum gelten, da dies das Bild von Arbeit neben dem Studium verzerren würde. Die Studierenden in dieser Stichprobe arbeiten durchschnittlich 44.6% ($STD = 29.29$, $n = 391$) neben dem Studium. Studierende in der Studienform STB arbeiten im Durchschnitt mit 67.7% ($STD = 11.7$, $n = 83$) am meisten, wobei bei ihnen ein Erwerbsspensum von 50-60% für das Studium erforderlich ist. Teilzeitstudierende (TZ) arbeiten durchschnittlich 55% ($STD = 26.2$, $n = 132$) und Studierende in der Freiform 51.6% ($STD = 34.1$, $n = 25$). Am wenigsten arbeiten Studierende neben dem Vollzeitstudium mit durchschnittlich 21.7% ($STD = 21$, $n = 151$). Die durchschnittliche Reisezeit der Befragten an den Campus beträgt 39.52 Minuten ($STD = 21.1$, $n = 389$). Dabei haben 35.5% ($n = 138$) eine Anreise bis 30 Minuten, 47.3% ($n = 184$) benötigen 31-60 Minuten und die restlichen 17.2% ($n = 67$) der Stichprobe über eine Stunde. Anhand der hohen Rücklaufquote und der vorliegenden Beschreibung der Stichprobe kann davon ausgegangen werden, dass die Stichprobe die heterogenen Merkmale der Population gut repräsentiert. Soziale Verzerrungen können jedoch in keiner Umfrage vollumfänglich ausgeschlossen werden. So ist es möglich, dass vor allem Studierende welche sich besonders für das Thema interessieren, oder umgekehrt welche, die gerne Kritik anbringen möchten, die Umfrage vermehrt ausgefüllt haben. Da die Umfrage jedoch neben dem hier vorliegenden Thema digitale Lehr- und Lernformate auch ein weiteres Thema aufgriff, kann vermutet werden, dass die soziale Verzerrung tiefer als in anderen Umfragen sein dürfte.

Kooperative Wissensbildung im Modus II: Workshops

Bei den beiden Workshops wurde das Theoriewissen aus der Recherche und der Datenerhebung mit Erfahrungs- und Praxiswissen verfeinert und ergänzt, was nach Gredig (2011: 62f.) eine Hybridisierung darstellt. Zunächst wurden die Forschungsergebnisse den Studierenden vorgestellt, zusammengestellt aus einer (Vollzeit-) Alumna, jemand aus der Freiform sowie jemand in studienbegleitender Praxisausbildung und dem Experten im Bereich Digitalisierung. Anschliessend wurden die Ergebnisse diskutiert, um den Ist-Zustand besser auszuleuchten. In einem zweiten Schritt wurde mit den Beteiligten Chancen und Risiken zukünftiger Lernszenarien, wie Open Educational Resources und Blended Learning, anhand der Placemat-Methode nach Green und Green (2010) ausgearbeitet und allfällige noch zu entwickelnde Angebote der HSA angedacht. Die wichtigsten Erkenntnisse aus den Wissensbeständen und Aussagen, welche sich in den Workshops ergeben haben, werden im Kapitel «Kooperative Wissensbildung im Modus II: Workshops» dargestellt.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Recherche sowie der Datenerhebung und Workshops werden folgend erläutert.

Wissensbildung im Modus I: Recherche

Die zunehmende **Heterogenität** von Studierenden, unter anderem verursacht durch steigende Bildungsbeteiligung, in Bezug auf Alter, Lebensumstände und berufliche Pläne stellt Hochschulen vor Herausforderungen (vgl. Bischof/von Stuckrad 2013: 26f.). So hält die HSA im Grundlagenpapier «Digitalisierung und Soziale Arbeit» fest, dass sie dieser Entwicklung Rechnung tragen möchte (vgl. Grundlagenpapier 2019: 8). Ergänzt wird dies durch veränderte Lerngewohnheiten. Für die neue Generation von Studierenden ist der Zugang zum Internet, und somit auch der stetige Zugang zu Informationen, niedrigschwellige Kommunikation und die Möglichkeit auf wichtige Informationen hingewiesen zu werden, eine Selbstverständlichkeit (vgl. Bischof/von Stuckrad 2013: 26f.). Die neue Art des Lernens, der informelle und problemorientierte Wissens- und Informationserwerb sowie die Vielfältigkeit an studentischen Bedürfnissen fordern Ort und Zeit unabhängige Lernformate (vgl. ebd.). Solch flexibilisierte Formen der Lehre sind insbesondere für berufsbegleitende oder familiär eingebundene Studierende interessant und ermöglichen zudem eine Öffnung der Hochschullandschaft für eine breitere

Zielgruppe (vgl. Bischof/von Stuckrad 2013: 12f.). Weiter gewinnt das Konzept des lebenslangen Lernens zunehmend an Bedeutung. Eine strikte Trennung von Ausbildungs- und Berufsphase ist, unter dem Aspekt der gesteigerten Anforderungen an die Qualifikation von Mitarbeitenden sowie immer älter werdenden Arbeitnehmer*innen, nicht mehr zeitgemäss (vgl. ebd.: 28).

Die Heterogenität der Studierenden erhöht sich zudem weiter durch die vorhandenen, resp. die noch zu erwerbenden, **digitalen Kompetenzen**. Die Mehrheit der Theorien, sowie der schweizerische Bund, orientieren sich am European Digital Competence Framework (DigComp). Dieser beschreibt, auf Grundlage einer Überprüfung anderer 15 bekannter digitaler Kompetenzrahmen beauftragt durch die Gemeinsame Forschungsstelle der europäischen Kommission, fünf Kernbereiche für die Förderung der digitalen Kompetenzen der Lernenden (vgl. Redecker/Punie 2019: 7, Zhu/Andersen 2022: 824f.). Da sich der DigComp generalistisch auf alle Bildungsteilnehmende sämtlicher Stufen bezieht, werden seine fünf Kernbereiche folgend mit hochschulspezifischen Kompetenzen, basierend auf dem Jisc Digital Capabilities Framework erweitert. Dieser wird aktuell an der FHNW als selbstreflexiver Orientierungsrahmen für die digitalen Kompetenzen der Dozierenden verwendet (vgl. Plattform Lehre o.J.). Die aus dieser Kombination resultierenden digitalen Kompetenzen, welche für das vorliegende Projekt verwendet werden, lauten (vgl. Redecker/Punie 2019: 7, Jisc 2022):

1. **Informationsverarbeitung:** «Ich bin fähig durch digitale Medien (z.B. Webseiten, E-Books, Videos, ...) Informationen zu komplexen Problemen zu finden und ihre Glaubwürdigkeit zu analysieren.» Dies beinhaltet zudem die Fähigkeit Informationsbedürfnisse zu artikulieren, gefundene Daten zu organisieren und zu priorisieren, Nutzen und Risiken derer kritisch abzuwägen und weiterführend darauf aufbauend professionelle Entscheidungen zu treffen.
2. **Kommunikation und Kooperation:** «Ich kann in digitalen Räumen (z.B. Videokonferenzen, gemeinsame Dokumentenbearbeitung, online Foren, ...) professionell kooperieren und kommunizieren.» Eine effektive und inklusive Kommunikation ist dabei ebenso zentral wie eine bewusste Rollenübernahme in der digitalen Zusammenarbeit, zum Beispiel in Form von Moderation, Berichterstattung oder der Zusammenstellung von Inhalten.
3. **Inhalte und Urheberrechte/Lizenzen:** «Ich verwende eine Vielzahl an digitalen Formaten (z.B. Tools zur Text- und Videobearbeitung, digitale Whiteboards, ...) und kenne die dazugehörigen Urheberrechte/Lizenzen.» Weiter beinhaltet dies ein

Bewusstsein für die Zugänglichkeit zu Formaten sowie für eine barrierefreie Produktpräsentation und zu wissen, wie man Quellen zitiert und Lizenzen sowie Urheberrechte angibt.

4. **Risikobewusstsein:** «Ich bin mir den Risiken digitaler Medien (bzgl. Datenschutz, Fehlinformationen, soziale Gerechtigkeit, ...) bewusst und verwende sie verantwortungsvoll.» Nebst der Sicherung des physischen, psychischen und sozialen Wohlergehens der Studierenden beinhaltet diese Kompetenz weiter digitale Aktivitäten zu unterstützen, die eine Gemeinschaft aufbauen und positive Veränderungen bewirken.
5. **Problemlösung:** «Ich bin technisch versiert (bzgl. Geräte, Softwares, Privatsphäreinstellungen, ...) und weiss, wo ich bei digitalen Problemen Hilfe finde.» Dies betrifft zudem die Fähigkeit, digitale Probleme zu artikulieren und technisches Wissen kreativ auf neue Situationen zu übertragen.

Der DigComp sieht vor, dass die Lernenden entsprechend ihrem Kompetenzniveau verschiedene Aktivitäten der jeweiligen digitalen Kompetenz durchzuführen (vgl. Redecker/Punie 2019: 22f.). In Anlehnung an die Taxonomie nach Bloom (1976), durchlaufen die Lernenden, anhand eines Progressionsmodells, in zunehmender Komplexität folgende Stufen: Erahnen, Entdecken, Einsetzen, Anpassen, Verbessern, Erneuern (vgl. Redecker/Punie 2019: 22f.).

Im Kontext der Hochschule betrifft Digitalisierung vor allem die **Lehr- und Lernformate**, was zu einer Neukalibrierung der Distanz- und Präsenzlehre führt (vgl. Grundlagenpapier 2019: 8). Die bekannte Präsenzlehre kann durch das Distance Learning erweitert werden, was als Oberbegriff für verschiedene rein digitale Lernformate zu verstehen ist (vgl. Lern- und Lehrszenarien 2022: 2, Glossar PH o.J.). Unterschieden wird dabei zwischen synchronen, beispielsweise die zeitgleiche Teilnahme an einer Vorlesung durch ein Videokonferenzsystem, und asynchronen, also beispielsweise die zeitversetzte Konsumation der Vorlesung durch ein Videoportal, Settings (vgl. ebd.). Eine einfache Mischform von Präsenzlehre und Distance Learning bezeichnet man als Hybrid Learning, wobei eine Teilgruppe Studierender der Vorlesung vor Ort beiwohnt und gleichzeitig eine andere Teilgruppe dies digital tut. Eine etwas komplexere Mischform ist das Blended Learning. Dabei werden asynchrone online Formate didaktisch sinnvoll mit synchronen Formaten, wobei alle Teilnehmenden im selben physischen oder digitalen Raum anwesend sind, verknüpft (vgl. ebd.). Die online Formate sind bei Blended Learning integraler Bestandteil der Veranstaltung und können von kollaborativen Formaten bis hin zu Selbstlernmaterialien reichen. Im Unterschied

zum reinen Distance Learning, werden die online Formate moderiert resp. von Dozierenden oder Tutor*innen begleitet (vgl. ebd.). Eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von analogen und digitalen Formaten schliesst dabei eine reine Übersetzung des traditionell physischen in den digitalen Raum aus (vgl. Grundlagenpapier 2019: 13). Die neueren Formate der digitalen Lehre bedingen somit ein Wandel in der Wissensvermittlung als auch in der Kooperation zwischen Dozierenden und Studierenden (vgl. ebd.: 8). Abschliessend ist im Bereich des Distance Learning der Einsatz von frei zugänglichen digitalen Lerninhalten, wie sie der Ansatz der Open Educational Resources verfolgt, zu erwähnen (vgl. ebd.: 9).

Die **subjektive empfundene Nützlichkeit** digitaler Lehr- und Lernformate wurde an der HSA im Frühlingsemester 2020, im Zuge der Corona-Pandemie und der raschen Umstellung von analogen auf digitale Lernformate, erhoben. Trotz anfänglich organisatorischem und technischem Mehraufwand schätzten es die Studierenden selbstreguliert und selbstorganisiert zu lernen (vgl. Müller/Mürner 2021: 19ff.). Die Möglichkeit im eigenen Tempo und zeitunabhängig zu lernen wurde ebenso positiv bewertet wie die Ortsunabhängigkeit (vgl. ebd.: 26). Die Studierenden empfanden insbesondere kleinere kooperative online Formate, mit bis zu 15 Personen, als lehrreich. Ebenso positiv wurde der digitale Austausch in Projektgruppen, die Online-Einzelberatung sowie vertonte Folien im Distance Learning-Setting erwähnt (vgl. ebd.: 23). Grössere, eher inputorientierte, online Formate wurden zurückhaltend positiv bewertet mit Hinweis darauf, dass sie didaktisch kreativer sowie abwechslungsreicher gestaltet werden könnten und nicht bloss als reine Übersetzung der traditionellen Vorlesung (vgl. ebd.: 24-29). Der Evaluationsbericht hält abschliessend fest, dass viele Studierenden eine reine Präsenzlehre vor Ort nicht bevorzugen würden und deshalb «die Form des Blended Learning als wünschenswert mit Blick auf ihr zukünftiges Lehren und Lernen» betrachten (vgl. Müller/Mürner 2021: 42).

Wissensbildung im Modus I: Datenerhebung

Folgend werden zur Erweiterung der Wissensbildung die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargelegt.

Der Aussage zur **digitalen Kompetenz** Informationsverarbeitung, «Ich bin fähig durch digitale Medien (z.B. Webseiten, E-Books, Videos, ...) Informationen zu komplexen Problemen zu finden und ihre Glaubwürdigkeit zu analysieren.», stimmen 82.6% der Studierenden ($n = 323$) vollständig oder eher vollständig zu. Ähnlich verhält sich dies mit der Zustimmung zur zweiten Kompetenz Kommunikation und Kooperation, «Ich kann in

digitalen Räumen (z.B. Videokonferenzen, gemeinsame Dokumentenbearbeitung, online Foren, ...) professionell kooperieren und kommunizieren.», bei der 80.1% der Studierenden ($n = 313$) vollständig oder eher vollständig zustimmen. Bei der dritten Kompetenz, «Ich verwende eine Vielzahl an digitalen Formaten (z.B. Tools zur Text- und Videobearbeitung, digitale Whiteboards, ...) und kenne die dazugehörigen Urheberrechte/Lizenzen.», wählen lediglich 33.1% der Studierenden ($n = 129$) die Aussage «trifft zu» resp. «trifft eher zu». 30.5% der Studierenden ($n = 119$) empfinden diese Kompetenz für sich als nur teilweise erfüllt und 36.4% ($n = 142$) als eher nicht oder nicht erfüllt. Der Aussage zur Kompetenz Risikobewusstsein, «Ich bin mir den Risiken digitaler Medien (bzgl. Datenschutz, Fehlinformationen, soziale Gerechtigkeit, ...) bewusst und verwende sie verantwortungsvoll.», stimmen 80.2% der Studierenden ($n = 312$) ganz oder eher ganz zu. Die letzte Kompetenz zur Problemlösung, «Ich bin technisch versiert (bzgl. Geräte, Softwares, Privatsphäreinstellungen, ...) und weiss, wo ich bei digitalen Problemen Hilfe finde.», empfinden 56.7% der Studierenden ($n = 221$) als für sich vollständig oder eher vollständig erfüllt, wohingegen 26.9% ($n = 105$) teilweise zustimmen und 16.4% ($n = 64$) diese Aussage ganz oder eher ganz ablehnen. *Angemerkt sei, dass das Alter keinen Einfluss auf die digitalen Kompetenzen hat, auch nicht bei jüngeren Studierenden, welche gelegentlich als «digital natives» bezeichnet werden¹. Das Studiensemester korreliert signifikant mit den digitalen Kompetenzen Informationsverarbeitung ($r_s = -.13, p = .01, n = 390$), Kommunikation und Kooperation ($r_s = -.14, p = .004, n = 390$) sowie Problemlösung ($r_s = -.14, p = .005, n = 389$)². Ein höheres Semester hängt somit leicht, aber nicht zufällig, mit tieferen Werten der digitalen Selbsteinschätzung zusammen. Die Studierenden der Freiform attestieren sich im Vergleich zu den übrigen Studierenden bei den Kompetenzen Inhalte und Urheberrechte/Lizenzen ($H(3) = 16.30, p < .001$) sowie Risikobewusstsein ($H(3) = 11.34, p = 0.01$) leicht höhere Werte³.*

Im Bereich des **Lerntypus** empfinden 42% der Studierenden ($n = 164$) die Aussage «Ich lerne gerne im Plenum» eher oder vollkommen für sie zutreffend. 33.1% ($n = 129$) stimmen teilweise und 24.9% der Studierenden ($n = 97$) eher nicht oder gar nicht zu. Ähnlich verteilt sind die Aussagen zum Teamlernen mit 44.4% der Studierenden ($n = 173$), die eher oder vollständig zustimmen, 33.2% ($n = 129$) die teilweise und 22.3% ($n = 87$) welche eher nicht oder gar nicht zustimmen. Mit der Aussage «Ich lerne gerne alleine» können sich 77.4% der Studierenden ($n = 302$) eher oder vollkommen

¹ Mann-Whitney-U-Test

² Rangkorrelationsanalyse nach Spearman

³ Kruskal-Wallis-Test mit Dunn-Bonferroni-Tests

identifizieren. Für 16.9% ($n = 66$) stimmt diese Aussage teilweise und nur 5.7% der Studierenden ($n = 22$) lehnen diese Aussage eher oder ganz ab. *Die Studierenden der Freiform mögen es im Vergleich zu den übrigen Studierenden ein wenig mehr im Team zu lernen ($H(3) = 19.66, p < .001$)¹. Ältere Studierende tendieren im Vergleich ebenfalls eher dazu nicht allein lernen zu wollen ($r_s = .14, p = .006, n = 390$)².*

In Bezug auf **digitale Formate** und die Frage, wie Studierende Vorlesungen am liebsten besuchen, ergeben sich folgende Antworten: 47.4% ($n = 185$) «vor Ort oder online, das entscheide ich gerne flexibel», 40.5% ($n = 158$) «vor Ort», 8.5% ($n = 33$) «online» und 3.1% ($n = 12$) «gar nicht, ich schaue mir im Nachhinein lieber die Aufzeichnung an» resp. 0.5% ($n = 2$) «keine Präferenz». Gruppenarbeiten werden mit 42.2% ($n = 165$) am liebsten gemeinsam vor Ort erledigt, gefolgt von 34.4% der Studierenden ($n = 134$), welche, ob vor Ort oder online, gerne flexibel entscheiden. 18.9% der Studierenden ($n = 74$) möchten Gruppenarbeiten aufteilen, so dass jede Person ihren Teil selbstständig erledigt und lediglich 3.3% ($n = 13$) präferieren online Zusammenarbeit resp. 1.3% ($n = 5$) haben keine Präferenz. Mit 65.6% macht die Mehrheit der Studierenden ($n = 257$) ihr Selbststudium vorzugsweise nicht am Campus. Lediglich 17.9% ($n = 70$) präferieren dafür die Campusumgebung und 16.6% ($n = 65$) geben keine Präferenz an. Das begleitete Selbststudium wird mit 43.7% ($n = 171$) ebenfalls am liebsten nicht am Campus absolviert, 39.6% der Studierenden ($n = 155$) hingegen würden das begleitete Selbststudium am Campus bevorzugen und wiederum 16.6% ($n = 65$) geben keine Präferenz an. *Das Studiensemester der Befragten korreliert signifikant damit, wie sie Gruppenarbeiten am liebsten durchführen ($\chi^2(20) = 40.32, p = .005, n = 390$)³. Studierende bevorzugen es somit mit zunehmendem Semester, Gruppenarbeiten allein resp. in Arbeitsteilung durchzuführen.*

Die Aussage nach der **Individualisierung**, «Ich mag es selbstreguliert und selbstorganisiert zu lernen», empfinden 49.5% der Studierenden ($n = 193$) als für sie zutreffend. 31.3% ($n = 122$) stimmen eher zu, 13.6% ($n = 53$) teilweise und 3.6% ($n = 14$) resp. 2.1% ($n = 8$) stimmen eher nicht oder gar nicht zu. Bei der Frage, ob sie aktuell im Studium selbstreguliert und selbstorganisiert lernen können, verschieben sich diese Werte hin zu 32.1% ($n = 125$) Zustimmung. Weiter stimmen 31.3% der Studierende ($n = 122$) eher zu, 26.7% ($n = 104$) teilweise und 7.9% ($n = 31$) resp. 2.1% ($n = 8$) stimmen eher nicht oder gar nicht zu. *Es besteht ein signifikanter Unterschied ($H(3) = 26.05, p < .001$) zwischen der Studienform der Befragten und ob sie aktuell im Studium*

¹ Kruskal-Wallis-Test mit Dunn-Bonferroni-Tests

² Rangkorrelationsanalyse nach Spearman

³ Pearson-Chi-Quadrat-Test

selbstreguliert und selbstorganisiert lernen können¹. Studierende in der Freiform nehmen somit aktuell in ihrem Studium eher wahr selbstreguliert und selbstorganisiert lernen zu können als die übrigen Studierenden.

49.6% der Studierenden ($n = 194$) stimmen der Aussage nach der **Flexibilisierung**, «Ich mag es zeit- und ortsunabhängig zu lernen.», zu. Für 28.4% ($n = 111$) trifft dies eher zu, für 13.8% ($n = 54$) teilweise und 6.4% ($n = 25$) resp. 1.8% ($n = 7$) empfinden dies als für sie eher oder gar nicht zutreffend. Ob sie aktuell im Studium zeit- und ortsunabhängig lernen können, empfinden 24.2% der Studierenden ($n = 94$) als zutreffend. 29.1% ($n = 113$) stimmen dieser Aussage eher zu, 29.6% ($n = 115$) teilweise und 11.6% ($n = 45$) resp. 5.4% ($n = 21$) stimmen eher nicht oder gar nicht zu. *Es besteht ein signifikanter Zusammenhang ($r_s = .17, p < .001, n = 385$) zwischen der Dauer der Reisezeit an den Campus und ob die Befragten es mögen, zeit- und ortsunabhängig zu lernen². Studierende, welche eine längere Anreise an den Campus haben, empfinden somit eher, dass sie aktuell nicht zeit- und ortsunabhängig lernen können. Zudem empfinden es Studierende in der Freiform und im Vollzeitmodus, im Unterschied zu Studierenden im Teilzeit- oder Praxisbegleitendenmodus, als eher möglich zeit- und ortsunabhängig zu lernen ($H(3) = 23.02, p < .001$)³.*

Kooperative Wissensbildung im Modus II: Workshops

Abgeschlossen wird das Kapitel Ergebnisse mit folgenden Erkenntnissen aus den Workshops.

In Bezug auf **digitale Kompetenzen** äussern die Studierenden Bedenken, einem weiteren Kompetenzraster gerecht werden zu müssen. Sie empfinden insbesondere die Verwendung von verschiedenen Programmen und Formaten als anspruchsvoll und eher zielführend, wenn diese von Dozierenden vorgelebt oder im Rahmen von Leistungsnachweisen erfordert werden. Hier sei angemerkt, dass Einigkeit darüber besteht, dass Dozierende ihre Inhalte mit Hilfe von unterschiedlichsten Formaten transportierten, die Qualität aber nicht einheitlich gewährleistet wird. Weiter wird der Wunsch geäußert, von seitens der Hochschule mehr auf die Verfügbarkeit von Programmen, insbesondere auf kostenlose Lizenzen, hingewiesen zu werden. Im Rahmen dessen, wird auf die Wissenslücke im Bereich von Urheberrecht und Lizenzen, sowie in der klientelbezogenen Arbeit im Bereich von Datenschutz, hingewiesen und der

¹ Kruskal-Wallis-Test mit Dunn-Bonferroni-Tests

² Rangkorrelationsanalyse nach Spearman

³ Kruskal-Wallis-Test mit Dunn-Bonferroni-Tests

Wunsch nach klar ausformulierten Informationen geäußert. Zugleich zeigt sich eine Unklarheit in Bezug auf technische Unterstützung, ob die interne Informatikabteilung auch für Anliegen der Studierenden zuständig ist. Der Experte im Bereich Digitalisierung hält zudem fest, dass es für die HSA gilt ein gemeinsames Verständnis für digitale Kompetenzen zu erschaffen und dass digitale Kompetenzen für Sozialarbeitende nicht gleichzusetzen sind mit denjenigen für Studierende.

In Bezug auf **Lerntypen** und digitale Formate äussern sich die Studierenden wenig überrascht, dass Einzellernen präferiert wird. Sie heben, wie aus früheren Stimmungsbildern bekannt, die Menge an Gruppenarbeiten hervor, verweisen aber gleichzeitig auf ihre interne Vernetzung per Teams und Whats-App o.ä. Programmen. Zur Frage, ob **Flexibilisierung** auch zwangsläufig Kurzfristigkeit bedeutet, also ob sich bei hybriden Formaten spontan für das Analoge oder Digitale entschieden werden kann, gibt es Uneinigkeiten. Einige Studierende würden diese Kurzfristigkeit, insbesondere bei unvorhergesehener Care-Arbeit, begrüßen. Andere Studierende, hier im Voll- und Teilzeitmodus, würden dies jeweils gerne zu Beginn des Semesters bei der Moduleinschreibung entscheiden. So könnten sie Module je nach Dozierende und Inhalt analog oder digital wählen und durch die Ortsungebundenheit, da beispielsweise Reisezeit wegfällt, ihre persönliche Wochenplanung anpassen. Im Bereich der **Individualisierung** wurde ein hoher zeitlicher Aufwand zur Selbstorganisation besprochen und Unterstützung, beispielsweise in Form eines Moduls oder Coachings zur reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen, gewünscht. Bei den **zukünftigen Lernszenarien** betrachten die Beteiligten Open Educational Resources, unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens, als Chance. So würden sie sich auch nach dem Studienabschluss Zugang zu Theorien oder Methodenkoffern der Sozialen Arbeit wünschen. Risikobehaftet wird die Menge an Lernmaterialien betrachtet, wobei der Wunsch nach einer Klassifizierung oder Vorselektion seitens der Hochschule laut wurde. Blended Learning, welches die Studierenden noch nicht in ihrem Studienalltag ausprobieren konnten, stoss in der theoretischen Auseinandersetzung auf eine positive Resonanz. Chancen werden vor allem in der kollaborativen Erarbeitung von moderierten online Inhalten, die damit verbundene Hoffnung, direktes Feedback auf das eigene Schaffen zu erhalten, sowie in den Selbstlernphasen gesehen. Als Risiken werden primär die Umsetzung und Ausgestaltung seitens der Dozierenden benannt.

Schlussfolgerung

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Recherche, der repräsentativen Datenerhebung sowie der Workshops diskutiert. Danach werden Handlungsempfehlungen für das Projekt «Weiterentwicklung Studiengang Soziale Arbeit HSA FHNW» aufgezeigt sowie ein Fazit und Ausblick gegeben.

Diskussion der Ergebnisse

Im Bereich der **digitalen Kompetenzen** Informationsverarbeitung, Kommunikation und Kooperation sowie Risikobewusstsein, attestieren die befragten Studierenden sich selbst gute Kenntnisse. Bei der **Kompetenz zu Inhalten und Urheberrechte/Lizenzen** hingegen, geben rund 60% der Studierenden an, diese nur teilweise oder gar nicht zu erfüllen. Dies deutet einerseits darauf hin, dass Studierende keine Vielfalt in den von ihnen verwendeten digitalen Formaten aufweisen, also eher klassische und generalistische Programme, wie Microsoft Office, für eine Vielzahl an Aufgaben verwenden als spezialisierte Programme herbeizuziehen. Dies kann bei der Produkterstellung, je nach gestellter Aufgabe, zu Ineffizienz und bei der Produktpräsentation zu Fragen der Barrierefreiheit führen. Es wird zudem hervorgehoben, dass spezialisierte Programme eher verwendet werden würden, wenn Dozierende dies in der Aufgabenstellung explizit verlangen oder als Positivbeispiel vorangehen. Dies deckt sich zudem mit dem Wunsch der HSA, dass Dozierende ihre individuellen Vorstellungen und Haltungen zu Lernen und Bildung aktiv diskutieren sollen. Andererseits fehlt hier für verwendete Formate, Programme oder Inhalte das nötige Wissen der Studierenden zu Urheberrechten und Lizenzen, und der korrekten Angabe derer, was nebst potenziell rechtlichen Folgen darauf hinweist, dass sie selbst keinen bewussten Beitrag zu frei zugänglichen Lehr- und Lernmaterialien leisten. Zudem ist nicht auszuschliessen, dass sich diese zwei Faktoren gegenseitig bedingen könnten: Für die Verwendung eines neuen Programmes, muss man sich in der Regel mit Fragen der Lizenz, beispielsweise Kosten- und Nutzungsbedingungen, auseinandersetzen. Möchte oder kann man dies nicht, so wird man wahrscheinlich auch kein neues Programm verwenden.

Bei der **Kompetenz zur Problemlösung** geben rund 45% der Studierenden an, diese nicht oder nur teilweise zu erfüllen. Somit hat fast die Hälfte der Studierenden Schwierigkeiten damit, digitale Probleme zu identifizieren und zu artikulieren, analoge oder digitale Unterstützung zu finden oder technisches Wissen kreativ auf neue Situationen anzuwenden. Problemlösung ist zudem, zusammen mit

Informationsverarbeitung sowie Kommunikation und Kooperation, eine derjenigen digitalen Kompetenzen, welche Studierende zu Beginn des Studiums als hoch einschätzen. Mit zunehmendem Semester sinken diese Werte, was darauf hindeutet, dass die Selbsteinschätzung durch die im Studium konfrontierten Aufgaben oder Wissensinhalte realistischer wird. Rund 80% der Studierenden geben in Bezug auf Digitalität an risikobewusst zu sein, wohingegen sich bei der Kompetenz zur Problemlösung nur rund 57% eine technische Versiertheit attestieren. Dies führt zu der Frage, ob man die Risiken der Digitalität ohne vorhandene technische Versiertheit, insbesondere im Bereich Datensicherheit, adäquat einschätzen kann und ob die Studierenden hier nicht eher zu einer Selbstüberschätzung neigen. *Es lässt sich konkludieren, dass mehrere Bedürfnisse bestehen: Die Studierenden möchten einerseits die Vielfältigkeit von hilfreichen Programmen sowie die dazugehörigen Kenntnisse von Urheberrecht und Lizenzen, im besten Fall handlungsorientiert, vermittelt bekommen. Andererseits besteht der Wunsch nach Klärung bezüglich der Einbettung eines digitalen Kompetenzrasters sowie bezüglich einer Ansprechstelle für technische Unterstützung.*

Im **Bereich des Lerntypus** lernen jeweils rund 40% der Studierenden gerne im Plenum durch Vorlesungen sowie im Team durch Gruppenarbeiten, zusätzlich mit jeweils rund 30% teilweiser Zustimmung, ergibt dies die Mehrheit der Studierenden. Die teilweise Zustimmung ist auch zurückzuführen auf die unterschiedliche qualitative und kreative Ausgestaltung der Formate seitens der Dozierenden. Dies deckt sich mit dem im Frühjahr 2020 erhobenen Evaluationsbericht im Zuge der Corona-Pandemie, in dem die Studierenden bereits anmerkten, dass sie sich didaktisch kreative und abwechslungsreiche Vorlesungen, welche nicht bloss reine Übersetzung der traditionellen Vorlesung sind, wünschen. Es ist zudem deutlich zu sehen, dass knapp 80% der Studierenden bevorzugt allein lernt, wobei dies eher auf Studierende im jüngeren Alter zutrifft. Dies unterstreicht die angesprochenen veränderten und sich entwickelnden Lerngewohnheiten der Studierenden und führt zu der Frage, wie das Verhältnis von Kooperativ- und Einzelarbeiten zu strukturieren ist, resp. inwiefern eine Hochschule für Soziale Arbeit diesen Bedürfnissen nachkommen will und kann. Dabei ist zu bedenken, dass physisches Einzellernen nicht automatisch eine Vernetztheit der Studierenden, durch Austausch via Chat oder Teilen von Lernmaterialien, ausschliesst. *Der Bedarf der Studierenden lässt sich als eine Ausgewogenheit zwischen Plenum- und Teamlernen zusammen mit grossen Anteilen des selbstständigen Lernens*

zusammenfassen. Das Bedürfnis nach kreativer und abwechslungsreicher Umsetzung der Formate bleibt bestehen.

In Bezug auf **digitale Formate** wird deutlich, dass die Studierenden am liebsten flexibel entscheiden, ob sie einer Vorlesung vor Ort oder online beiwohnen, was für ein Hybrid Learning Modell spricht. Es wäre für die HSA beispielsweise im Zuge des Weiterentwicklungsprojekt zu klären, ob Flexibilität zwangsläufig Kurzfristigkeit bedeutet und welche Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden müssen, da von Seiten der Administration eine gewisse Planungssicherheit gegeben sein muss. Ebenfalls beliebt sind sowohl bei Vorlesungen als auch bei Gruppenarbeiten, mit einer Option auf Hybridisierung, klassische Präsenzformate. Dies kann ein Hinweis sein, dass Studierende den persönlichen formellen und informellen Austausch sowie die Qualität der analogen Formate schätzen. Sowohl das Selbststudium als auch das begleitete Selbststudium machen die Studierenden präferiert nicht am Campus. Anzumerken ist, dass beim begleiteten Selbststudium eine leichte Verschiebung zu Gunsten der Absolvierung am Campus auffällt. Dies lässt annehmen, dass Studierende, sobald ein Format auf die Kooperation mit Dozierenden und/oder Mitstudierenden angewiesen ist, Vorteile im analogen Austausch sehen. Es gibt Hinweise darauf, dass das Format Blended Learning dem Bedarf und den Bedürfnissen der Studierenden entsprechen würde. So verspricht dies einen kollaborativen digitalen Raum zur begleiteten und feedbackgestützten Erarbeitung verschiedener Inhalte und vereint Einzellernen mit Möglichkeiten zur örtlich gebundenen oder ungebundenen synchronen Auseinandersetzung. So könnten, wie in den Leitlinien Lehren und Lernen gewünscht, digitale Lehr- und Lernformate optimal mit analogen Formaten verknüpft werden und vielfältige Lernorte bespielt werden. *Der Bedarf seitens der Studierenden nach örtlich flexibel ausgestalteten Formaten in Form des Hybrid oder Blended Learning sowie das Bedürfnis nach gehaltvollem Austausch mit Dozierenden und Mitstudierenden ist somit gegeben.*

Die Mehrheit der Studierenden präferiert es **individuell**, selbstreguliert und selbstorganisiert, sowie **flexibel**, zeit- und ortsunabhängig, zu lernen. Für Studierende in der Freiform ist es aktuell im Studium eher möglich individuell und flexibel zu lernen, was sich durch die Struktur dieser Studienform begründen lässt. Vollzeitstudierende empfinden ihr Studium, im Vergleich zu Studierenden im Teilzeit- oder Praxisbegleitendenmodus, als eher flexibilisiert. Dies scheint insofern logisch, als dass diese Studierende in der Tendenz keiner Lohnarbeit nachgehen und somit ihr Studienalltag bereits freier gestalten können. Insbesondere Studierende, welche einen

weiteren Weg an den Campus auf sich nehmen, würden von flexibilisierten Strukturen profitieren. *Der Bedarf nach individuellen und flexiblen Lern- und Lehrformaten konnte klar aufgezeigt werden. Weiter wurde das Bedürfnis geäußert, Unterstützung im Bereich der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen, beispielsweise in Form eines Coachings, beanspruchen zu können.*

Im Bereich der **zukünftigen Lernszenarien** wird, nebst dem schon angesprochenen Blended Learning Modell, auch das lebenslange Lernen in Form von Open Educational Resources positiv bewertet. Zudem schafft dies eine neue Möglichkeit, den Wissenstransfer aus der Hochschule in die Praxis für eine breitere Zielgruppe zu öffnen und Theorie-Praxis Synergien, beispielsweise in Form von Dienstleistungsprojekten, zu nutzen. *So zeigt sich für die Studierenden ein Bedürfnis, auch nach dem Studienabschluss Zugang zu praxisrelevanten Theorien und Handlungsleitfäden zu haben.*

Handlungsempfehlungen

Die Ergebnisse aus der Recherche, der Datenerhebung und den Workshops bilden die Grundlage für folgende Handlungsempfehlungen, um neue, innovative Entwicklungen und Massnahmen zu implementieren.

Digitale Kompetenzen

Im Zuge des Projekts «Weiterentwicklung Studiengang Soziale Arbeit HSA FHNW» sollte ein digitales Kompetenzraster für Studierende, unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens, ausgearbeitet werden. Hier wäre eine Gesamtverankerung auf Ebene FHNW, sprich über alle Studiengänge hinweg, zu begrüssen. Auf Ebene HSA sollte eine Einbettung in das bestehende Kompetenzraster, sowie das Verhältnis zu digitalen Kompetenzen für Sozialarbeitende überprüft werden. Zu wünschen wäre, dass Module analog zu der Orientierung am bestehenden Kompetenzraster, digitale Kompetenzen konsequent in die Modulbeschreibung- und umsetzung integrieren, damit Studierende anhand der Progressionsstufen die jeweilige Kompetenz entwickeln können. Zur Fundierung dessen sollte eine objektive Erhebung der digitalen Kompetenzen der Studierenden, und allenfalls der Dozierenden, angedacht werden.

Digitale Formate

Eine Erhebung der aktuell von Seiten der Dozierenden verwendeten digitalen Formate, wäre zur Klärung der vorherrschenden Formatvielfalt, Sicherung der Qualität sowie zur

Diskursförderung zu begrüßen. Das Blended Learning Modell wäre als Zukunftsvision anzustreben, wobei das Verhältnis von Präsenz- und Onlinelehre unter Einbezug von didaktischem Erfahrungswissen der Dozierenden sowie der Bedürfnisse seitens der Studierenden zu klären ist. Im Zuge dessen gilt es, kollaborative digitale Plattformen auszuleuchten und Feedbackschlaufen in das begleitete Selbststudium zu integrieren. Open Educational Resources gilt es nicht nur aus Dozierenden-, sondern auch aus Studierendenperspektive resp. Konsument*innensicht, niederschwellig zu implementieren und Unterstützungsleistungen, beispielsweise in Form von online abrufbaren Einführungsvideos oder Informationsveranstaltungen, zu bieten. Zudem kann hier die Gelegenheit genutzt werden, dies als Tool zum Theorie-Praxis-Transfer, über das Studium hinaus, zu festigen.

Individualisierung und Flexibilisierung

Im Rahmen des Projekts «Weiterentwicklung Studiengang Soziale Arbeit HSA FHNW» muss das gemeinsame Verständnis der herbeizuführenden Studienflexibilität geklärt und Rahmenbedingungen dafür ausgearbeitet werden. Zu begrüßen wäre es, Studierende weiterhin kontinuierlich in den Prozess miteinzubeziehen sowie eine allfällige Gegenüberstellung, mit Hilfe einer Bedarf- und Bedürfnisanalyse im Bereich Flexibilisierung aus Sicht der Dozierenden, anzugehen.

Unterstützungsleistungen für Studierende

Den Studierenden muss ein niederschwelliger Zugang zu unterstützenden Leistungen seitens der Hochschule im Bereich der Digitalisierung, insbesondere in den Feldern Urheberrecht- und Lizenzfragen, Vielfalt und Möglichkeiten digitaler Formate und Programme sowie technischer Support, ermöglicht werden. Dies könnte beispielsweise durch (Wahl-)Module, Inputveranstaltungen oder zielgruppenspezifische Vermarktung der Angebote der internen Informatikabteilung (ICT), des Digital Competence Hub (DCH) sowie der Tool-Sammlung der Plattform Lehre FHNW geschehen. Abschliessend wäre es auf Grund zunehmender digitaler Formate angezeigt, den Studierenden ein Gefäss zur angeleiteten reflexiven Auseinandersetzung mit selbstreguliertem und selbstorganisiertem Lernen zu bieten. Dies beispielsweise im Rahmen des Mentorings- oder Portfolioprozesses.

Fazit und Ausblick

Die HSA versteht Lehre als einen von Diversität und Diskurs geprägten Begriff, was anlässlich der Heterogenität der Studierenden unerlässlich erscheint. Sie möchte die individuellen Lernerwartungen der Studierenden aktiv in die Lehr- und Lerngestaltung miteinbeziehen, wobei das Projekt «Weiterentwicklung Studiengang Soziale Arbeit HSA FHNW» seinen Beitrag leistet. Durch das vorliegende Projekt «Digitale Lehre an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW» wurde die Innovationsfähigkeit sowie ein zukunftsgerichtetes Verständnis der Hochschule sichtbar und unterstrichen. So wurde durch die mehrstufige Ist-Analyse der aktuelle Bedarf und die individuellen Bedürfnisse der Bachelorstudierenden im Hinblick auf die Digitalisierung aufgezeigt. Der konsequente Einbezug der studentischen Perspektive führte dazu, dass ganzheitliche und innovative Soll-Zustände resp. Handlungsempfehlungen ausgearbeitet werden konnten. Offen bleiben weitere Bedürfnisse der Studierenden bezüglich Lehr- und Lernausgestaltung sowie in Bezug auf die Digitalisierung die Frage, ob pragmatische Aspekte wie Kompetenzen und ausserschulische Eingebundenheit vielleicht weniger wichtig sind als die grundsätzliche Handlungsfrage des/der Einzelnen. Mit dem Weiterentwicklungsprojekt und dem dadurch angestossenen Diskurs über Vielfalt, Qualität und Wert der Lehre bleibt es spannend, wie die Hochschule für Soziale Arbeit die Zukunft seines Studiengangs und damit die Fundierung des professionellen Verständnisses zukünftiger Sozialarbeiter*innen ausgestaltet.

Referenzen

Literaturverzeichnis

- Beranek, Angelika / Hammerschmidt, Peter / Hill, Burkhard / Sagebiel, Juliane (2018). Einführung: Big Data, Facebook, Twitter & Co. Soziale Arbeit und digitale Transformation. In: Hammerschmidt, Peter / Sagebiel, Juliane / Hill, Burkhard / Beranek, Angelika (Hg.). Big Data, Facebook, Twitter & Co. und Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa. S. 9-32.
- Bischof, Lukas / von Stuckrad, Thimo (2013). Die digitale (R)evolution? Chancen und Risiken der Digitalisierung akademischer Lehre. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. URL: https://www.che.de/download/che_ap_174_digitalisierung_der_lehre-pdf/?wpdmdl=10073&refresh=63f9f8a55919b1677326501 [Zugriff: 13.01.2023].
- Bloom, Benjamin S. (Hg.) (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Cohen, Jacob (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Second Edition. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Euler, Dieter (2004). Unterrichtsentwicklung III: Potenziale von eLearning zur Unterstützung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. (Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA; 3). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1810/pdf/Euler_SKOLA_Dossier_3_eLearning_D_A.pdf [Zugriff: 17.04.2023].
- Germann, Melanie / Kunz, Regula / Gredig, Daniel / Bartelsen, Annabelle / Oehler, Patrick (2021). Projektbeschreibung. Weiterentwicklung Studiengang Soziale Arbeit HSA FHNW. Olten/Muttenz: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Internes Dokument.
- Glossar PH (o.J.). Digitales Lehren und Lernen in der Hochschule. Glossar. Pädagogische Hochschule FHNW. URL: <https://www.digitallernen.ch/themen/glossar/> [Zugriff: 15.01.2023].
- Gredig, Daniel (2011). From Research to Practice: Research-based Intervention Development in Social Work. Developing practice through cooperative knowledge production. In: European Journal of Social Work. 14. Jg. (1). S. 53-70. URL:

- <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13691457.2010.516624?needAccess=true&role=button> [Zugriff: 15.02.2023].
- Gredig, Daniel / Sommerfeld, Peter (2010). Neue Entwürfe zur Erzeugung und Nutzung lösungsorientierten Wissens. In: Otto, Hans-Uwe / Polutta, Andreas / Ziegler, Holger (Hg.). What works — Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 83-98.
- Green, Norm / Green, Kathy (2010), Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Grundlagenpapier (2019). Grundlagenpapier «Digitalisierung und Soziale Arbeit». Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Von der HSL am 27.02.2019 verabschiedet. Olten/Muttenz: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Internes Dokument.
- Jisc (2022). Higher education (HE) student profile. Six elements of digital capabilities. URL: https://repository.jisc.ac.uk/8863/1/2022_BDC_Student_HE_Profile.pdf [Zugriff: 22.04.2023].
- Lehren und Lernen (2022). Lehren und Lernen an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Verständnis und Leitlinien. Von der Hochschulleitung verabschiedet am 17.08.22. Gültig für die Aus- und Weiterbildung. Olten/Muttenz: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Internes Dokument.
- Lern- und Lehrszenarien (2022). Lern- und Lehrszenarien Glossar. Olten/Muttenz: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Internes Dokument.
- Müller, Elisabeth / Mürner, Beat (2021). Evaluationsbericht. Befragung Lehrende und Studierende zur Online-Lehre FS2020. Olten/Muttenz: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Internes Dokument.
- Plattform Lehre (o.J.). Digital Skills Map. URL: <https://fhnw365.sharepoint.com/sites/plattformlehre-digitalskills> [Zugriff: 15.06.2023].
- Redecker, Christine / Punie, Yves (2019). Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender. DigCompEdu. München: Goethe-Institut. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2019-09/digcompedu_german_final.pdf [Zugriff: 22.04.2023].
- Strategie (2018). Strategie Studienzentrum Soziale Arbeit. 2018 – 2025. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Olten/Muttenz: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Internes Dokument.

Zhu, Hong / Andersen, Synnøve T. (2022). Digital competence in social work practice and education: experiences from Norway. In: Nordic Social Work Research. 12. Jg. (5). S. 823-838. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2156857X.2021.1899967> [Zugriff: 15.06.2023].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Studienform Stichprobe.....	9
Abbildung 2: Studienform Population.....	9
Abbildung 4: Alter Population.....	10
Abbildung 3: Alter Stichprobe.....	10