

# Schlussbericht zum Forschungsprojekt

## Öffnung von Lehrangeboten im Bereich Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung

Judith Studer, Yvonne Piesker, Aline Rappo, Corinna Schenker, Sabine Seiler



### Inhalt

Danksagung	2
Management Summary	3
1 Einleitung	4
1.1 Hintergrund und Relevanz des Projekts	4
1.2 Zielsetzung des Projekts	4
1.3 Aufbau des Berichts	4
2 Methodisches Vorgehen	5
2.1 Erkenntnisleitende Fragestellungen	5
2.2 Methodisches Design	5
2.3 Kurzdarstellung des Forschungsgegenstands	6
2.4 Datenerhebung und -auswertung	7
3 Ergebnisdarstellung	8
3.1 Formate und Gefässe für Stakeholder-Einbezug	8
3.2 Relevante Stakeholder	11
3.3 Mehrwert durch Stakeholder-Einbezug	12
3.4 Voraussetzungen für erfolgreichen Stakeholder-Einbezug	13
3.5 Auswirkungen auf das Lehrgeschehen und die Zusammenarbeit	15
4 Konzept zum zielführenden Miteinbezug zentraler Stakeholder in den Qualitätskreislauf eines Lehrangebots	16
5 Fazit und Ausblick	18
5.1 Zentrale Erkenntnisse	18
5.2 Forschungsmethodische Reflexion	18
5.3 Beitrag für Bildungspraxis	20
5.4 Forschungsdesiderata	20
6 Literaturverzeichnis	22



## Danksagung

Wir möchten unseren Dank allen Mitarbeitenden, Praxisvertretenden und Studierenden aussprechen, die sich die Zeit genommen haben, an unseren Befragungen teilzunehmen. Ihre wertvollen Einblicke und Rückmeldungen haben massgeblich zum Gelingen dieser Forschungsarbeit beigetragen. Ohne ihre Bereitschaft, ihre Erfahrungen und Ansichten zu teilen, wäre es uns nicht möglich gewesen, die vorliegenden Erkenntnisse zu gewinnen.

Danken möchten wir nicht zuletzt auch den Leitungspersonen des Departements Soziale Arbeit, die mit ihrer finanziellen Unterstützung das Forschungsprojekt erst möglich gemacht haben.

Wir schätzen die Zusammenarbeit mit all unseren unterschiedlichen Anspruchsgruppen sehr und hoffen, dass die Ergebnisse unseres Forschungsprojekts dazu beitragen, dass künftig die Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten im Bereich der Hochschule eine stärkere Öffnung und damit einen stärkeren Einbezug zentraler Anspruchsgruppen erfahren.

Das Forschungsteam

Judith Studer, Yvonne Piesker, Aline Rappo, Corinna Schenker und Sabine Seiler



## Management Summary

Die zunehmende Relevanz praxisorientierter Hochschullehre sowie die strategische Ausrichtung vieler Hochschulen auf eine stärkere Öffnung gegenüber der Gesellschaft werfen auch im Bereich der Lehre die Frage nach geeigneten Formen der Partizipation auf. Das Forschungsprojekt «[Öffnung von Lehrangeboten im Bereich Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung](#)» untersucht diese Frage am Beispiel des Qualitätskreislaufs hochschulischer Lehrangebote und analysiert, wie zentrale Anspruchsgruppen systematisch einbezogen werden können. Ziel des Forschungsprojekts war es, theorie- und empiriegestützte Erkenntnisse zu gewinnen zu Möglichkeiten, Voraussetzungen und Mehrwert des Einbezugs zentraler Stakeholder<sup>1</sup> – wie Vertreter\*innen der Praxis, Studierende, Alumni und allenfalls auch die breite Öffentlichkeit – in die Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten, um dann auf dieser Erkenntnisbasis ein Konzept zur systematischen Einbindung zentraler Anspruchsgruppen in den Qualitätskreislauf eines Lehrangebots – von der Entwicklung über die Durchführung bis zur Evaluation und Weiterentwicklung eines Lehrangebots – zu erstellen.

Das Forschungsprojekt erstreckte sich über einen Zeitraum von rund 1.5 Jahren (Januar 2024 – Mai 2025) und umfasste 4 Phasen. In einem ersten Schritt analysierte das Projektteam bereits bestehende Studien und Literaturbeiträge u.a. aus den Themen- bzw. Forschungsbereichen Design-Based Research, User Involvement und partizipative Curriculums-/Angebotsentwicklung, um dann in einem zweiten Schritt anhand einer retrospektiven Befragung die Erfahrungen aus der Curriculumsrevision des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule zu untersuchen. Im Rahmen der Curriculumsrevision des Bachelors Soziale Arbeit (BFH) wurden über den Projektverlauf (2019-2023) hinweg unterschiedliche Gefässe der Öffnung angeboten, die es zentralen Stakeholdern wie Vertreter\*innen der Praxis, Studierenden, Alumni, Interessierten aus der breiten Öffentlichkeit erlaubten, sich an der Weiterentwicklung des bisherigen Curriculums bzw. an der Entwicklung des neuen Curriculums zu beteiligen. Ein Vergleich der Ergebnisse aus Phase 1 und 2 im Rahmen der Projektphase 3 erlaubte die Ableitung empirisch und theoretisch gestützter Erkenntnisse, auf dessen Basis schliesslich in der Projektphase 4 ein Konzept für den Einbezug zentraler Stakeholder in den Qualitätskreislauf eines Lehrangebots entwickelt wurde.

Die im Projekt gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen u.a.: Der Einbezug von Stakeholdern in die Entwicklung von Lehrangeboten steigert nachweislich die Kohärenz curricularer Entwicklungen und fördert gleichzeitig die Identifikation der Beteiligten mit dem Prozess und den Ergebnissen. Partizipative Formate wie Soundings, Workshops und Walk-Ins erweisen sich als wirksam, müssen jedoch ressourcensensibel und zielgruppengerecht gestaltet werden. Herausforderungen ergaben sich unter anderem in der unterschiedlichen Verfügbarkeit externer Akteur\*innen. Es zeigte sich die Notwendigkeit klarer Mandatierungen externer Praxisvertreter\*innen sowie die Wichtigkeit von Transparenz sowie klarer Information und Kommunikation hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Beteiligungsmöglichkeiten.

Das im Projekt erarbeitete Konzept bietet konkrete Handlungsempfehlungen, zu denen u.a. folgende gehören: Hochschulen sollten Stakeholder frühzeitig, strukturiert und unter Berücksichtigung ihrer Ressourcen in den gesamten Qualitätskreislauf eines Lehrangebots miteinbinden, kritische Stimmen gezielt einholen und klare Verantwortlichkeiten und Rahmenbedingungen inkl. Entscheidungswege bzw. -instanzen kommunizieren. Die Verstetigung partizipativer Strukturen und eine differenzierte Reflexion, aber auch Kommunikation über Zielkonflikte der verschiedenen Anspruchsgruppen sind dabei essenziell.

Insgesamt liefert das Projekt wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung einer offenen, partizipativ und dialogisch angelegten Bildungspraxis, die sich der Öffnung nach aussen verschreibt, sich bewusst an den Herausforderungen des künftigen Berufsalltags der Studierenden ausrichtet und gleichzeitig den Theorie-Praxis-Transfer fördert.

---

<sup>1</sup> Im vorliegenden Bericht werden die Begriffe *Stakeholder* und *Anspruchsgruppen* synonym verwendet.

# 1 Einleitung

## 1.1 Hintergrund und Relevanz des Projekts

Die Berner Fachhochschule (BFH) hat in ihrer Strategie<sup>2</sup> die Öffnung der Hochschullehre verankert. Auch das Departement Soziale Arbeit begeht seit längerem im Bereich Lehre den Weg der Öffnung. So wurden in den letzten Jahren bereits einige Lehrveranstaltungen geöffnet. Studer, Korell, Burgener und Chiappari (2022) erforschten im Rahmen eines BFH-internen Call-Projekts die Wirkungspotenziale, Stolpersteine und Herausforderungen einer solchen Öffnung von Lehrangeboten, sprich einer Öffnung nach aussen, die sich in erster Linie auf den Einbezug von Personen aus der Praxis und/oder der Öffentlichkeit in das Unterrichtsgeschehen versteht. Das hier beschriebene Forschungsprojekt [«Öffnung von Lehrangeboten im Bereich Entwicklung, Evaluation & Weiterentwicklung»](#) geht über die Öffnung des Unterrichtsgeschehens hinaus und untersucht, wie zentrale Stakeholder – darunter Praxisvertretende, Studierende und die öffentliche Gesellschaft – in den gesamten Qualitätskreislauf mit Fokus auf die Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung eines Lehrangebots zielführend einbezogen werden können.

Die hier vorliegende explorative Studie baut auf bisherigen Erkenntnissen zur Öffnung der Hochschullehre auf und erweitert diese um die Ergebnisse aus der Untersuchung der Beteiligungsformate, welche während der Curriculumsrevision des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit (CR BSc) im Zeitraum 2019-2023 zum Einsatz kamen. Im Rahmen der Curriculumsrevision des Bachelors Soziale Arbeit (BFH) wurden über den Projektverlauf hinweg unterschiedliche Gefässe der Öffnung angeboten, die es zentralen Stakeholdern wie Vertreter\*innen der Praxis, Studierenden, Alumni, Interessierten aus der breiten Öffentlichkeit erlaubten, sich an der Weiterentwicklung des bisherigen Curriculums bzw. an der Entwicklung des neuen Curriculums zu beteiligen. Die aus der hier vorgestellten explorativen Studie gewonnenen Erkenntnisse liefern somit Anhaltspunkte für eine zukünftige Zusammenarbeit mit zentralen Anspruchsgruppen im Bereich der Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten und tragen zu einer weiteren und breiteren Öffnung von Hochschulen im Bereich Lehre bei.

## 1.2 Zielsetzung des Projekts

Den Einbezug zentraler Anspruchsgruppen in die Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung (hoch-)schulischer Lehrangeboten findet sich auch in den Grundsätzen des Design-Based Research (DBR)-Ansatzes, der als Antwort auf die Kritik an der empirisch-analytisch ausgerichteten Lehr- und Lernforschung gilt (siehe Studer, 2019, S. 11) und in den letzten Jahren im Hochschulbildungswesen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Aus DBR-Studien gehen bereits erste Hinweise auf Ausgestaltungsformen, Grenzen und Möglichkeiten des Einbezugs von Stakeholdern hervor (siehe u.a. Studer, 2021 a). Das hier beschriebene Projekt knüpfte daran an und verfolgte folgende Ziele:

- Der Gewinn theoretisch und empirisch gestützter Erkenntnisse zu Möglichkeiten, Voraussetzungen und Mehrwert des Einbezugs zentraler Stakeholder wie Vertreter\*innen der Praxis, Studierenden, Alumni und allenfalls auch der breiten Öffentlichkeit in die Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten.
- Die Erstellung eines Konzepts zur systematischen Einbindung zentraler Stakeholder in den Qualitätskreislauf eines Lehrangebots – von der Entwicklung über die Durchführung bis zur Evaluation und Weiterentwicklung eines Lehrangebots.

## 1.3 Aufbau des Berichts

Der vorliegende Bericht gibt einen Einblick in das Forschungsprojekt [«Öffnung von Lehrangeboten im Bereich Entwicklung, Evaluation & Weiterentwicklung»](#). In einem ersten Schritt werden das methodische Vorgehen zur Bearbeitung der Forschungsfragen erläutert sowie der Forschungsgegenstand dargestellt

<sup>2</sup> [Strategie 2023 - 2026 | BFH](#)

(Kapitel 2). Kapitel 3 bildet zusammen mit Kapitel 4 das Herzstück des Berichts. Während das Kapitel 3 den Forschungsfragen folgend die Forschungsergebnisse zusammenfassend darstellt, können dem Kapitel 4 das aus den gewonnenen Erkenntnissen abgeleitete Konzept zum zielführenden Miteinbezug zentralen Stakeholder in den Qualitätskreislauf eines Lehrangebots entnommen werden. Kapitel 5 rundet den Bericht mit einer forschungsmethodischen Reflexion sowie mit Überlegungen zum Beitrag des Projekts für die Bildungs- und Forschungspraxis ab.

## 2 Methodisches Vorgehen

### 2.1 Erkenntnisleitende Fragestellungen

Folgende Fragestellungen bildeten das Erkenntnisinteresse des Projekts und waren damit leitend:

- Welche Formate und Gefässe bieten sich an, um zentrale Stakeholder in die Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten miteinzubeziehen?
- Welche Stakeholder sollten dabei berücksichtigt werden?
- Welcher Mehrwert ergibt sich für wen durch den Einbezug zentraler Stakeholder in die Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten?
- Welches sind die Voraussetzungen (wie etwa organisatorische, personelle, finanzielle, strukturelle, didaktische, ...), die gegeben sein müssen, um gewinnbringend einen solchen Einbezug vorzunehmen?
- Welche Auswirkungen hat der Einbezug zentraler Stakeholder in die Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten auf das Lehrgeschehen im Allgemeinen und die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis?

### 2.2 Methodisches Design

Das gesamte Projekt umfasste vier Phasen und erstreckte sich über den Zeitraum Januar 2024 bis Mai 2025.

#### *Phase 1: Analyse von Konzepten, Studien und bereits evaluierter Projekte (Januar– März 2024)*

In der ersten Projektphase lag der Fokus auf einer Literaturrecherche, bei der einschlägige (Evaluation-)Studien und wissenschaftliche Beiträge zum Thema «Öffnung von Lehrangeboten» gesichtet und analysiert wurden. Ziel war es, erste Antworten auf die erkenntnisleitenden Fragestellungen zu erhalten.

Die Recherche wurde unter Verwendung der folgenden Suchbegriffe insbesondere auf Google Scholar und im Bereich Educational Design Research durchgeführt: *Design-Based Research, Designforschung, Participatory Design, Qualitätssicherung, Studiengangentwicklung, Öffnung von Hochschulen, Praxiskooperation, Qualität und Entwicklung, Qualitätsmanagement, Lehrentwicklung, Partizipation, User Involvement.*

Auf Basis der aus der Literaturrecherche gewonnenen Erkenntnisse sowie der das Projekt leitenden Fragestellungen wurde anschliessend ein Leitfaden für die in der Projektphase 2 folgende explorative Studie entwickelt.

#### *Phase 2: Explorative Studie (April - Oktober 2024)*

Im Fokus der zweiten Phase stand eine explorative Studie, bei welcher zentrale Stakeholder, die bei der Curriculumsrevision des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit BFH (Laufzeit: Dezember 2019 - Sommer 2023) in verschiedenen Gefässen wie Soundings, Walk-Ins, in der Projektgruppe oder als Sparing-Partner\*innen bei der Entwicklung des Curriculums C23 mitgewirkt haben, zu ihren Erfahrungen hinsichtlich ihres Einbezugs und ihrer Mitwirkung retrospektiv befragt wurden.

Es war vorgesehen, zur Beantwortung der interessierenden Fragen mit Studierenden, Praxisvertretenden und Mitarbeitenden des Departements Soziale Arbeit (BFH) nach Personengruppen getrennte, problemzentrierte, leitfadengestützte Fokusgruppen (Mayring, 2023) durchzuführen. Die Problemzentriertheit ergab sich dabei durch die Fokussierung der Befragungen auf die oben aufgeführten erkenntnisleitenden Fragestellungen. Zeitlichen Verfügbarkeiten der Proband\*innen geschuldet, war die Durchführung von Fokusgruppen nicht immer möglich. Die Datenerhebung umfasste schliesslich 4 problemzentrierte, leitfadengestützte Fokusgruppen. Zusätzlich wurden Studierende, Mitarbeitende des Departements und Praxisvertreter\*innen, die aus zeitlichen Gründen nicht an den Fokusgruppen teilnehmen konnten, eingeladen, ihre Erfahrungen und Rückmeldungen mittels schriftlicher Befragung mitzuteilen (siehe Kapitel 2.4).

Der bei den Befragungen eingesetzte Leitfaden basierte auf den Fragestellungen des Projekts und den Erkenntnissen aus Phase 1, einschliesslich identifizierter offener und vertiefungswürdiger Aspekte. Er diente seinem Verständnis entsprechend als inhaltliche Orientierungshilfe (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 42) und stellte sicher, dass in den Fokusgruppen und schriftlichen Befragungen die relevanten Punkte thematisiert wurden. Gleichzeitig hatten die Teilnehmenden Raum für eigene Themen und weiterführende Gedanken.

#### *Phase 3: Vergleich der Ergebnisse aus Phase 1 und 2 (November 2024 - Januar 2025)*

Die dritte Phase beinhaltete den Vergleich der Ergebnisse aus den ersten beiden Projektphasen. Dieser Schritt wurde durch die Anwendung des weitgehend identischen Kategoriensystems bei der inhaltsanalytischen Auswertung der Daten in Phase 1 und 2 ermöglicht. Der systematische Vergleich der Ergebnisse aus den Projektphasen 1 und 2 ermöglichte die Identifikation theoretisch und zugleich empirisch gestützter zentraler Erkenntnisse, die für die Öffnung von Lehrangeboten im Bereich Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung relevant sind. Dies wiederum bildete die Grundlage für die Projektphase 4.

#### *Phase 4: Erstellung eines Konzepts zur Öffnung von Lehrangeboten im Bereich Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung & Schlussbericht (Februar bis Mai 2025)*

Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse aus den vorangegangenen Phasen wurde ein Konzept zur Öffnung von Lehrangeboten entwickelt (siehe Kapitel 4) und der hier vorliegende Schlussbericht verfasst. Die Ergebnisse aus dem Projekt werden im Juni 2025 im departementsinternen Forschungskolloquium präsentiert und zur Diskussion gestellt. Geplant ist überdies ein Beitrag in der Septemбераusgabe des departementalen Magazins «Impuls».

### **2.3 Kurzdarstellung des Forschungsgegenstands**

Als Forschungsgegenstand diente die Curriculumsrevision des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule (Laufzeit: Dezember 2019 - Sommer 2023), welche nach dem Design Thinking Ansatz gestaltet war. Diesem Ansatz geschuldet und mit dem Ziel,

- zum einen das Curriculum an den aktuellen und künftigen Herausforderungen der Sozialen Arbeit auszurichten,
- zum anderen
  - o die Ansprüche der *Praxis* bzw. der künftigen Arbeitgeber\*innen der BSc-Absolvent\*innen,
  - o die Lebenswelten, Lernvoraussetzungen, Interessen und Ansprüche der *Studierenden* sowie
  - o die Ideen, Kompetenzen und Erwartungen der *Mitarbeitenden des Departements* bei der Weiterentwicklung des Curriculums des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit (BFH) frühzeitig und umfassend zu berücksichtigen,

wurden diese Anspruchsgruppen von Beginn an wiederholt und über den Revisionsverlauf hinweg miteinbezogen. Die Curriculumsrevision umfasste grob gesagt zwei Phasen: Zunächst wurden unter Einbezug der genannten Anspruchsgruppen die Struktur und der Aufbau des Curriculums sowie das Kompetenzprofil und der Studienplan (Überblick über alle Module des Curriculums) erarbeitet und festgelegt. Anschliessend erarbeitete die Projektgruppe im Austausch mit Studierenden, Vertreter\*innen der Sozialen Arbeit sowie unter Mitarbeit von Mitarbeiter\*innen des Departements die einzelnen Module. In beiden

Phasen wurden dabei verschiedene, teilweise anspruchsruppenspezifische Informationskanäle (wie Informationsplattform, Informationsvideos zum Stand der Arbeiten, Artikel etc.) gepflegt und für die genannten Anspruchsgruppen verschiedene Beteiligungsformate wie Sounding-Gefässe, Workshops, Walk-Ins angeboten und die Mitarbeit in Arbeitsgruppen angeboten. Zu den Sounding-Gefässen wurde auch die breite Öffentlichkeit wiederholt eingeladen.

Die Hauptarbeit der Revisionstätigkeit oblag einer *Projektgruppe*, bestehend aus Mitgliedern der damaligen Abteilungsleitung Bachelor sowie je einer Vertretung aus der Studierendenschaft, der Abteilung Master sowie der Abteilung Weiterbildung, Dienstleistung und Forschung geleistet (vgl. dazu auch Disler, Studer & Zdunek, 2022 sowie Studer, 2021b).<sup>3</sup> Entsprechend wurde im Rahmen der Befragungen auch die Perspektive der Projektgruppe eingeholt.

## 2.4 Datenerhebung und -auswertung

Die inhaltliche Analyse der in der *Projektphase 1* verwendeten Studien und wissenschaftlichen Beiträge erfolgte nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014, 77ff.). Das dabei angewandte Kategoriensystem setzte sich vorwiegend aus deduktiv entwickelten (aus dem Erkenntnisinteresse bzw. den erkenntnisleitenden Fragestellungen abgeleiteten) Kategorien zusammen, wobei auch einzelne wenige induktiv (aus dem Material heraus) gewonnene Kategorien zusätzlich Eingang ins Kategoriensystem fanden.

Die Datenerhebung in *Projektphase 2* erfolgte mittels retrospektiver Befragungen unterschiedlicher Personengruppen (vgl. auch Kapitel 2.2). Es wurden folgende Fokusgruppen durchgeführt:

- 2 problemzentrierte, leitfadengestützte Fokusgruppen mit Vertreter\*innen der Praxis
  - 1 Online-Fokusgruppe mit 2 Vertreter\*innen der Praxis
  - 1 Online-Fokusgruppe mit 4 Vertreter\*innen der Praxis
- 1 problemzentrierte, leitfadengestützte Fokusgruppe vor Ort mit 5 Mitarbeiter\*innen des Departements Soziale Arbeit, BFH
- 1 problemzentrierte, leitfadengestützte Fokusgruppe mit 4 Projektgruppenmitgliedern vor Ort

Um die Rückmeldungen möglichst vieler Personen einholen zu können, wurde bei den fokussierten Anspruchsgruppen jeweils zusätzlich eine schriftliche Umfrage durchgeführt (vgl. Kapitel 2.2). Hierdurch konnten weitere 3 Meinungen der Vertreter\*innen der Praxis, 6 Stimmen der Mitarbeiter\*innen des Departements sowie eine Meinung der Projektgruppe ergänzt werden. Keine\*r der angefragten Studierenden folgte der Einladung zur Fokusgruppe oder füllte die schriftliche Umfrage aus, weshalb die Studierendensicht ausschliesslich über die Ergebnisse der Literaturrecherche, nicht aber über die explorative Studie in die hier vorliegenden Projektergebnisse miteinfluss.

Die Fokusgruppen wurden digital aufgezeichnet, transkribiert und zusammen mit den Ergebnissen der schriftlichen Befragung in MAXQDA eingelesen.

Auch die in der Projektphase 2 gewonnenen Daten wurden einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014, S. 77 ff.) unterzogen, wobei weitgehend dasselbe Kategoriensystem angewendet wurde wie in Projektphase 1.

---

<sup>3</sup> Das Produkt der vierjährigen Revisionsarbeit ist hier einsehbar: [Bachelor in Sozialer Arbeit | BFH](#).

## 3 Ergebnisdarstellung

Das folgende Kapitel präsentiert die zentralen Forschungsergebnisse. Diese werden entlang der zugrundeliegenden erkenntnisleitenden Forschungsfragen (vgl. Kapitel 2.1) dargestellt und zur besseren Übersichtlichkeit in folgende Unterkapitel gegliedert: Formate und Gefässe für Stakeholder-Einbezug, relevante Stakeholder, Mehrwert durch Stakeholder-Einbezug, Voraussetzungen für erfolgreichen Stakeholder-Einbezug, Auswirkungen auf Lehrgeschehen und Zusammenarbeit bzw. Implikationen für die Zusammenarbeit.

### 3.1 Formate und Gefässe für Stakeholder-Einbezug

*Forschungsfrage: Welche Formate und Gefässe bieten sich an, um zentrale Stakeholder in die Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten miteinzubeziehen?*

In den verschiedenen Phasen der Curriculumsrevision wurden seitens der Hochschule verschiedene Formate zur Mitwirkung und unterschiedliche Informationskanäle angeboten. Die Befragungen zeigen, dass das Informieren über verschiedene Kanäle sowie das Partizipieren in verschiedenen Formaten, auf verschiedene Arten, zu unterschiedlichen Tageszeiten (insbesondere über Mittag) und in unterschiedlichen Gruppen geschätzt wurde. Dank Formaten wie Walk-Ins, Arbeitssitzungen der Projektgruppe, Arbeitssitzungen zur Erarbeitung der Modulschichten, öffentliche Soundings zum Studienaufbau und zum Kompetenzprofil, zur Ausgestaltung der Praxisausbildung und der Module würde man ausserdem im Austausch bleiben und habe die Möglichkeit, Einblicke in laufende Prozesse zu erhalten. Aus Sicht der Vertreter\*innen der Praxis sollte dies auch künftig so gemacht werden. (Praxisvertretende, Fokusgruppe 22.08.2024, 65). Ein Wunsch, der auch durch die Aussage eines Mitarbeitenden gestützt wird (Mitarbeitende, schriftliche Umfrage 1-6, 7). Geschätzt wurde dabei seitens Mitarbeitenden des Departements auch die systematische Aufbereitung dieser Formate.

Gerade die Vertreter\*innen aus der Praxis sprechen sich für einen frühen Einbezugs in den Prozess aus. Sie erkennen darin eine Möglichkeit, einem möglichen Widerstand entgegenzuwirken. Auch in der Literatur wird der frühzeitige Einbezug der Praxis empfohlen. Er ermöglicht u.a. ein gemeinsames Problemverständnis (Studer, 2021a, S. 13) und trägt durch das frühzeitige Klären von Erwartungen, Vorstellungen und des Rahmens zur «praktischen Bedeutsamkeit» (Brahm & Jenert, 2014, S. 52; zit. Nach ebd.) des Projekts bei. Gleichzeitig birgt dieses frühe Einbeziehen aus Sicht von Vertreter\*innen der Praxis aber auch die Gefahr, dass Personen im Laufe des Prozesses austreten. Diese Gefahr scheint insbesondere bei so langen Projekten wie der hier untersuchten Curriculumsrevision gegeben zu sein. Grundsätzlich wurde *Zeit* unter den Vertreter\*innen der Praxis wiederholt als relevanter Faktor diskutiert:

*«Zeit ist Geld, wir haben fast keine Zeit, um solche Termine wahrzunehmen. Aber das waren 2 Termine à 1.5 Stunden, das ist für mich gut handelbar gewesen» (Vertreter\*innen der Praxis, Fokusgruppe 27.08.2024, 114).*

Von Vorteil scheinen aus Sicht Praxis folglich kurze Partizipationszeitfenster zu sein. Eine weitere Möglichkeit, sich die zeitlichen Ressourcen für die Beteiligung zu verschaffen, sieht eine Person aus der Praxis in der Mandatierung durch den eigenen Verband. So berichtet die Person, aufgrund eines Mandats an den Austauschtreffen teilgenommen zu haben, wodurch die Frage nach den zeitlichen und finanziellen Ressourcen im Vorfeld geklärt worden sei.

Im Zusammenhang mit dem Faktor «Zeit» wurde unter den Praxisvertreter\*innen auch der Zeitraum von der Ankündigung des Beteiligungsgefässes bis zur eigentlichen Durchführung des Gefässes thematisiert. Sie erwähnten dabei, dass die Zeit für das Einholen externer Meinungen sehr knapp gewesen sei, um dann auch fundierte Rückmeldungen einbringen zu können. Sie hätten sich hierfür mehr Vorlaufzeit gewünscht.

Von den Stakeholdern unterschiedlich aufgefasst wurde die Möglichkeit, online an Soundings teilzunehmen. Eine Person aus der Praxis begrüsst die Möglichkeit, sowohl vor Ort als eben auch online

teilnehmen zu können. Die Online-Möglichkeit erlaubte dieser Person, überhaupt am Austausch teilnehmen zu können (Praxisvertretende, Fokusgruppe 22.08.2024, 20). Eine weitere Person aus der Praxis betonte hingegen den Vorteil des informellen Austausches unter Praxisvertretenden, welcher durch das Format der Vor-Ort-Treffen gegeben war (Vertreter\*innen der Praxis, Fokusgruppe 27.08.2024, 27). In diesem Zusammenhang muss auch der Umstand erwähnt werden, dass ein Teil der Soundings während der Corona-Pandemie stattfanden und diese deshalb online abgehalten werden mussten. Die Projektgruppe vermisste in Pandemiezeiten die Begegnung «in persona», um Freude und Frust zu kommunizieren und das Gefühl von Mitwirkung zu stärken (Projektgruppe, Fokusgruppe 5.9.24, 64, 68).

Damit die Beteiligungsgefässe tatsächlich zur *gemeinsamen* Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten beitragen, erscheint es gemäss den gewonnenen Erkenntnissen wichtig, dass seitens der Projektgruppe klare Informationen zu Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Mitwirkung gegeben werden. Grundsätzlich hätten sich Mitarbeitende im Rückblick den Prozess 'ergebnisoffener' gewünscht (Mitarbeitende, schriftliche Umfrage 1-6, 7). Gewünscht hätten sich die Mitarbeitenden ausserdem ein Feedback dazu, was von Seiten der Projektleitung gehört wurde und was konkret in die weiteren Überlegungen wie einfluss und was weshalb nicht (Mitarbeitende, Fokusgruppe 05.09.2024, 45). Dieser Wunsch wurde auch auf Seiten der Praxisvertreter\*innen laut:

*«Es ist mir nicht klar, wie die gewonnenen Erkenntnisse in die Konzeption des Curriculums eingeflossen sind und welche Ergebnisse daraus entstanden sind»* (Vertreter\*innen der Praxis, schriftliche Umfrage 1-3, 1).

Es wurde weiter angemerkt, dass einerseits das «vollständige Bild» (Vertreter\*innen der Praxis, Fokusgruppe 27.08.2024, 110) respektive das Bild des «Endprodukts» (Vertreter\*innen der Praxis, Fokusgruppe 27.08.2024, 104) am Ende des Prozesses gefehlt hätte. Gleichzeitig wurde auch selbstkritisch angemerkt, dass das eigene proaktive Nachfragen ausblieb (Vertreter\*innen der Praxis, Fokusgruppe 27.08.2024, 108, 170). Diese Rückmeldungen weisen darauf hin, dass es wichtig ist, auch Gefässe vorzusehen, in deren Rahmen über erarbeitete Produkte bzw. die Aufnahme oder Nicht-Aufnahme von Rückmeldungen und Anregungen informiert wird.

Thematisiert wurde schliesslich auch die Zusammensetzung der Teilnehmenden in den angebotenen Gefässen und Formaten. Hierbei wurde die Durchmischung interner Mitarbeitender, Studierender sowie Vertreter\*innen der Praxis in den verschiedenen Mitwirkungsgefässen grundsätzlich positiv aufgefasst. Durch die Durchmischung sah man die eigene Anspruchsgruppe neben anderen vertreten. Gleichzeitig wird in diesem Zusammenhang aber auch kritisch erwähnt, dass sich gerade Studierende nicht trauten, sich in solch gemischten Gruppen einzubringen. So erwähnten die Praxisvertretenden die erlebte Herausforderung in den Soundings, die Studierenden in den partizipativen Prozess einzubeziehen (Praxisvertretende, Fokusgruppe 22.08.2024, 45). Demnach hätten sich die Studierenden nicht zu äussern gewagt, was sich allerdings auch dann nicht änderte, als ein Online-Raum ausschliesslich für Studierende geschaffen wurde.

Dieses Kapitel abschliessend fasst nachfolgende Tabelle auf Basis der im Projekt gewonnenen Erkenntnisse verschiedene Beteiligungsformate, deren Zweck, Durchführungsform und Vorteile zusammen:

Tabelle 1: Beteiligungsformate

Format	Einsatzzweck	Durchführungsform	Vorteile
Interne Soundings	Einblick in laufende Prozesse/Arbeiten bieten  Rückmeldungen/Anregungen/Ideen zu	Online oder vor Ort	Mittragen der Revision und der daraus entstehenden Produkte

	spezifischen Fragen einholen		
öffentliche Soundings	<p>Beteiligungsangebot an alle Stakeholder</p> <p>Einblick in laufende Prozesse/Arbeiten bieten</p> <p>Rückmeldungen/Anregungen/Ideen zu spezifischen Fragen einholen</p>	<p>Online oder vor Ort</p> <p>Wichtig dabei: unterschiedliche Zeitfenster vorsehen (z.B. auch Abendangebote), kurze Slots, frühzeitige Bekanntgabe</p>	<p>Mittragen der Revision und der daraus entstehenden Produkte</p>
Workshops	<p>aktiver Einbezug von Stakeholdern in Arbeitsprozesse / anstehende Arbeiten</p>	<p>Online oder vor Ort</p>	<p>Produktive gemeinsame Erarbeitung von Inhalten mit direkter Austauschmöglichkeit</p> <p>Mittragen der / Commitment mit den Produkten dank eigenem Beitrag</p>
Walk-Ins	<p>Einblicke in die Projektschritte, Informationsaustausch, Einholen unmittelbarer Anregungen und Feedback, Klären von Fragen</p>	<p>Vor Ort</p>	<p>niederschwellig, freiwillig, spontane Teilnahmen möglich, ermöglicht unmittelbare Mitwirkung/Mitarbeit</p>
Arbeitssitzungen	<p>Gemeinsame Zusammenarbeitsform der Projektgruppe bzw. von Arbeitsgruppen zur Erarbeitung und Entwicklung von Inhalten (z.B. Modulskizzen, Modulen)</p>	<p>Online oder vor Ort</p>	<p>Produktive gemeinsame Erarbeitung von Inhalten mit direkter Austauschmöglichkeit</p> <p>Mittragen der / Commitment mit den Produkten dank eigenem Beitrag</p>
Online-Angebot nur für Studierende, moderiert von Studierenden	<p>Aktiver Einbezug in die Arbeiten</p> <p>Einblicke in die Projektschritte, Informationsaustausch, Einholen unmittelbarer Anregungen und Feedback, Klären von Fragen</p>	<p>Online</p>	<p>Mittragen der / Commitment mit den Produkten dank eigenem Beitrag</p> <p>Wahrscheinlichkeit, dass sich Studierende aktiv beteiligen, ist grösser</p> <p>Studierende unter sich</p> <p>Weniger zeitintensiv als vor Ort</p> <p>niederschwellig(er)</p>

### 3.2 Relevante Stakeholder

*Forschungsfrage: Welche Stakeholder sollten berücksichtigt werden?*

Bei der Frage, welche Stakeholder in einen partizipativen Prozess einbezogen werden sollen, weist Laging (2018) auf die Wichtigkeit hin, «*verlässliche und kontinuierliche Ansprechpartner\_innen (...) zu rekrutieren*» (S. 4). Ob sich die ausgewählten Personen tatsächlich verlässlich und kontinuierlich als Stakeholder in einem Prozess engagieren (können), hängt mitunter von deren Ressourcen ab. Ein Faktor, der bereits unter Kapitel 3.1 thematisiert wurde. Ein Mangel an Ressourcen wirkt sich entsprechend auf die Verbindlichkeit im Mitwirkungsprozess aus, was von Seiten Vertreter\*innen der Praxis wie folgt formuliert wurde:

*«Es ist situativ zu betrachten. Ressourcenmangel kann stark auf die Verbindlichkeit einwirken, weshalb immer wieder neu überlegt werden sollte, ob jemand Zeit zur Verfügung hat, um einen Beitrag zu leisten. Zudem denken wir, dass stets entschieden werden muss, wer mit welchen Kompetenzen und Kenntnissen einen fachlich qualitativ hochwertigen Beitrag liefern kann»* (Vertreter\*in der Praxis, schriftliche Umfrage 1-3, 5).

Nebst den verfügbaren zeitlichen Ressourcen wird in obigem Zitat auch auf die fachliche Eignung der jeweiligen Personen hingewiesen, die es bei der Auswahl der Stakeholder zu beachten gilt.

Budde et al. (2024) nennen explizit Stakeholder wie «*Studierende, Lehrende, Unterstützungseinrichtungen und Hochschulmanagement*» (S. 5), deren Sichtweisen in Prozessausgestaltungen miteinbezogen werden sollen. Die Vertreter\*innen der Praxis erwähnten in der vorliegenden Studie darüber hinaus den Nutzen, sogenannte Kritiker\*innen in den partizipativen Prozess einzubeziehen:

*«Die, die kommen und motiviert sind, brauchen wir eigentlich nicht. Die sind eh gut. Wir wollen eben die anderen.»* (Vertreter\*in der Praxis, Fokusgruppe 22.08.24, 40).

Der Einbezug unterschiedlicher Stakeholder mit unterschiedlichen Rollen, Funktionen, Expertisen, Bedürfnissen und eben auch Einstellungen und Haltungen trage dazu bei, das grosse Ganze zu sehen.

Dass die Auswahl bzw. der Auswahlprozess der einbezogenen Personen auch ein heikler Moment bzw. sensibler Prozess ist, zeigt sich am Beispiel der Projektgruppe, welche bei der Curriculumsrevision des Bachelorstudiengangs eingesetzt wurde (Projektgruppe, Fokusgruppe 5.9.24, 17). So wurde im Rahmen der Fokusgruppen verschiedentlich und von verschiedenen Personengruppen kritisch angemerkt, dass die Projektgruppe von Leitungsebene her zusammengesetzt wurde und kein Mitspracherecht diesbezüglich gegeben war. Weiter war es für einzelne auch nicht klar war, wer die Zusammensetzung nach welchen Kriterien festgelegt hatte. Mitglieder der Projektgruppe selbst schildern das Vorgehen zur Zusammensetzung der Projektgruppe wie folgt:

*«Das war, wenn es um die Rahmenbedingungen oder wenn es um die Mitwirkung geht (...) ein erster schwieriger Moment (...) x [Name gelöscht von Projektteam] hat wahrscheinlich, das weiss ich nicht mal mehr recht, entschieden, wer in der Projektgruppe ist.»* (Projektgruppe, Fokusgruppe 5.9.24, 52).

*«Es war ein Top-Down. (...) Es wurde entschieden. (...) Man konnte eigentlich nicht Nein sagen.»* (Projektgruppe, Fokusgruppe 5.9.24, 46).

*«Die Projektgruppe wurde ausgewählt. (...) Und dort hat es, soweit ich mich erinnere, nicht ein Mitwirkungsgefäss gegeben, wo man sich bewerben durfte.»* (Projektgruppe, Fokusgruppe 5.9.24, 49).

Um Irritationen oder gar Verärgerungen und Widerstände bestmöglich zu verhindern, erscheint es wichtig, die Entscheidungswege, wann wer wozu einbezogen wird oder eben nicht sowie die Auswahlkriterien bei der Zusammensetzung von Projekt- oder Arbeitsgruppen transparent offenzulegen.

### 3.3 Mehrwert durch Stakeholder-Einbezug

*Forschungsfrage: Welcher Mehrwert ergibt sich für wen durch den Einbezug zentraler Stakeholder in die Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten?*

Nach Ansicht von Vertreter\*innen des Design-Based Forschungsansatzes, bei welchem der Zusammenarbeit zwischen Personen(gruppen) aus der Praxis und Personen aus der Wissenschaft zentrale Bedeutung zugesprochen wird, führt der Einbezug des Praxisfelds in die Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung einer pädagogischen Intervention, wie bspw. eines Lehrangebots, zu praxistauglicheren und qualitativ besseren Lösungen (vgl. McKenney et al. 2006, S. 77; Plomp, 2010, S. 22; The Design-Based Research Collective, 2003, S. 6). Euler (2014b) führt hierfür ins Feld:

*«Experienced practitioners normally have an extensive know-how and a strong intuition regarding where the critical events in a developed teaching concept's application are to be found. Including experienced practitioners can make this frequently implicit knowledge useful for the development phase and can shorten the route to high-quality intervention.» (S. 18)*

Dieser Effekt wird in der vorliegenden Studie auch von Vertreter\*innen der Praxis genannt (Vertreter\*innen der Praxis, schriftliche Umfrage 1-3, 4). Die Vertreter\*innen der Praxis erwähnten weiter, dass sie die Beteiligung bei der Revision und die Zusammenarbeit mit der Hochschule als 'Verbundaufgabe' sehen: Die Theorie müsse schlussendlich in der Praxis brauchbar sein und die Vertreter\*innen der Praxis sehen sich dort in der Pflicht, zu einer berufsbefähigenden Ausbildung beizutragen.

*«Die Soziale Arbeit hat einen eigenen Gegenstand, der sich abgrenzt von der Psychologie, von der Juristerei und so. Ich hätte auch noch den Anspruch, dass das, was wir aus der Praxis einbrachten, ein Stück weit zur Identität der Sozialen Arbeit beiträgt» (Vertreter\*in der Praxis, Fokusgruppe 27.08.24, 110).*

Vom Effekt der «Verantwortungsübernahme» infolge Einbezug in eine Entwicklungsprozess berichtet auch The Design-Based Research Collective (2003, S. 4). Demnach führen das Entwickeln und Umsetzen innovativer Prozesse in enger Zusammenarbeit mit Lehrpersonen dazu, dass diese direkt die Verantwortung für ebendiese innovativen Ideen übernehmen.

Grundsätzlich bestärkt der Einbezug das «Wir-Gefühl» (Projektgruppe, Fokusgruppe 5.9.24, 108) und trägt dazu bei, dass die involvierten Stakeholder einen Veränderungsprozess mittragen und sich mit dem Produkt identifizieren können. Eine Person aus der Praxis berichtete diesbezüglich, dass der Partizipationsprozess und die Begegnung mit Mitarbeitenden der BFH sie dazu motiviert haben, häufiger an Veranstaltungen der Hochschule teilzunehmen, wodurch sie ihre Rolle als Praxisausbildner\*in kontinuierlich stärken könne (Vertreter\*in der Praxis, Fokusgruppe 27.08.24, 208). Diese Rückmeldung deckt sich mit den Erkenntnissen von McKenney et al. (2006, S. 74), wonach ein Einbezug von Praxispersonen in einen Forschungs- und Entwicklungsprozess bei diesen Personen «einen Austausch, eine Reflexion und/oder ein Engagement stimulieren [kann]» (ebd.; zit. nach Studer, 2019, S. 16). McKenney et al. (2006) sprechen weiter von *einer professionellen Entwicklung* («professional development» (S. 74)), welche durch den Einbezug bei Vertreter\*innen der Praxis ausgelöst werden kann.

Bovill et al. (2011, S. 6ff.) streichen in ihrer Studie respektive ihrem Vergleich dreier Studien im Themenfeld *Ko-Kreation im Zusammenhang mit der Entwicklung neuer pädagogischer Ansätze* heraus, wie sowohl Studierende als auch wissenschaftliche Mitarbeitende von ebendiesem Prozess profitieren können: Einerseits werde das Verständnis fürs Lernen verstärkt, das metakognitive Bewusstsein entwickelt und Studierende würden sich gestärkt in ihrer Selbstwirksamkeit sehen (ebd.). Weiter würden – so Bovill et al.

(ebd., S. 7) – durch die Möglichkeit des kollaborativen Arbeitens mit wissenschaftlichen Mitarbeitenden an neuen pädagogischen Ansätzen bei Studierenden deren Engagement, Motivation und Begeisterung gesteigert werden können.

Von Selbstwirksamkeitserfahrungen berichten auch befragte Mitarbeitende des Departements. Sie erinnerten sich in den Fokusgruppen daran, wie sie mit Kolleg\*innen Modulschichten für einzelne Module entwickeln und sich beispielsweise bei Soundings einbringen konnten. Ausserdem wurde in dieser Gruppe der Befragten erwähnt, dass die eigenen Kompetenzen, beispielsweise in den Phasen der Vernetzung von hochschulinternen und -externen Akteur\*innen, zum Tragen kamen (Mitarbeitende, schriftliche Umfrage 1-6, 5). Einen Mehrwert ihres Einbezugs sehen die Mitarbeitenden des Departements insbesondere bei der Gestaltung des Studienplans und des Aufbaus des Studiums – Aspekte, die aus Sicht der Mitarbeitenden bei der Akquise von Studierenden zentral seien.

Nach Studer (2021a) werten Stakeholder zuweilen ihren Einbezug in die Entwicklungsarbeiten auch als «Zeichen der ihnen entgegengebrachten Wertschätzung, (...) als Indiz dafür, dass sie als (...) gehört und ernst genommen werden» (S. 24).

### 3.4 Voraussetzungen für erfolgreichen Stakeholder-Einbezug

*Forschungsfrage: Welches sind die Voraussetzungen (wie etwa organisatorische, personelle, finanzielle, strukturelle, didaktische, ...), die gegeben sein müssen, um gewinnbringend einen solchen Einbezug vorzunehmen?*

Aus organisatorischer sowie personeller Perspektive geht es für eine Hochschule zunächst darum, die relevanten Stakeholder ausfindig zu machen und sie zu motivieren, sich an einem Beteiligungsprozess zu engagieren. Eine Person aus der Praxis erwähnte in diesem Zusammenhang die Relevanz eines breiten Netzwerks einer Hochschule (Vertreter\*in der Praxis, Fokusgruppe 22.08.24, 26).

Beteiligungsprozesse können sich auf viele verschiedene Arten gestalten, wobei die Grundlage der aktiven Mitwirkung von Chiapparini und Bitsch (2024) wie folgt definiert wird:

*«Die Basis der aktiven Mitwirkung bilden dabei die Erfahrungen sowie das Wissen aller involvierten Personen und damit verbunden die Schaffung von Zugangs- und Entscheidungsmöglichkeiten» (S. 7).*

Um Zugang zu den Beteiligungsprozessen zu schaffen, ist es notwendig, bei der zeitlichen Verortung der Formate bzw. Gefässe für die Mitwirkung die Bedürfnisse und Ressourcen der verschiedenen Stakeholder zu berücksichtigen und Termine frühzeitig zu kommunizieren (vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel 3.1). Mehrere Personen aus der Praxis betonen, dass es wichtig sei, dass verschiedene Formate zu unterschiedlichen Zeiten und allenfalls auch Anspruchsgruppenspezifische Gefässe angeboten werden. Beispielhaft hierfür steht folgende Aussage:

*«Ich finde es gut, weil es auf verschiedenen Kanälen herkommt und es für verschiedene Zielgruppen Unterschiedliches hat».* (Vertreter\*in der Praxis, Fokusgruppe 22.08.24, 19).

Damit die Erfahrungen sowie das Wissen der unterschiedlichen Stakeholder in einen Prozess einfließen können, heben Budde et al. (2024, S. 5) als wichtig hervor, den unterschiedlichen Stakeholdern Raum zu geben, damit die verschiedenen Sichtweisen gezielt herausgearbeitet werden können. Auf diese Weise können die Stakeholder ihren Erfahrungs- und Wissensschatz in den Prozess einbringen, wodurch eine Perspektivenvielfalt entsteht, was durch folgende Aussage der Vertreter\*innen der Praxis aufgegriffen wird:

*«Sämtliche relevanten Perspektiven müssen einbezogen und sinnvoll berücksichtigt werden. Falls dieser Prozess gelingt, profitiert die Qualität des Ergebnisses, was wiederum sämtlichen Anspruchsgruppen zugutekommt.»* (Vertreter\*in der Praxis, schriftliche Umfrage 1-3, 4).

Insbesondere bei grösseren Institutionen oder Praxisvertretungen sei es, gemäss der Vertreter\*innen der Praxis wichtig, eine Doppelvertretung zu engagieren, damit im Falle einer Verhinderung, die stellvertretende Person den Beteiligungsprozess vorantreiben kann. Diese Voraussetzung knüpft an die in Kapitel 3.2 erwähnte Wichtigkeit verlässlicher und kontinuierlicher Ansprechpartner\*innen an.

Chiapparini und Bitsch (2024) erwähnen weiter die Wichtigkeit,

*«zentrale Beteiligungsdimensionen wie beispielsweise den Beteiligungsgegenstand, die Beteiligungsintensität oder die Projektleitung für jedes Beteiligungsprojekt zu definieren sowie transparent auszuweisen, um in der Erarbeitung, Durchführung und Evaluation «echte» Beteiligung zu fördern und Scheinbeteiligung zu vermeiden.»* (S. 7).

Studer (2021a, S. 10) weist auf weitere Voraussetzungen eines erfolgreichen Stakeholder-Einbezugs hin, und zwar auf die gegenseitige Offenheit, Akzeptanz und Transparenz in der gegenseitigen Kommunikation. Euler (2024, S. 7) greift den Aspekt der gegenseitigen Offenheit der Stakeholder ebenfalls auf: Erst durch die Offenheit seitens der Praxis gegenüber der Theorie und umgekehrt, könne eine Kombination aus beidem entstehen. Eine der befragten Personen aus der Praxis äusserte sich im Zusammenhang mit dieser Handlungsfrage wie folgt:

*«Man geht relativ offen an eine solche Partizipation heran. Das wäre der Grundsatz. Trotzdem muss man immer relativ früh sagen, wo die Grenzen [der Mitwirkung] liegen.»* (Vertreter\*in der Praxis, Fokusgruppe 22.08.24, 33).

Diese Rückmeldung aus der hier vorliegenden Studie unterstreicht die in Literaturbeiträgen vorfindbaren Aussagen, wonach sowohl das Aufzeigen der Rahmenbedingungen und somit das Abstecken des Beteiligungsspielraums als auch die Offenheit, eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen des Einbezugs verschiedener Stakeholder ist. Des Weiteren können – wie bereits weiter oben ausgeführt – durch eine transparente Klärung von Grenzen und Möglichkeiten der Mitwirkung Widerstände vermieden werden:

*«Wenn die Leute verstehen, warum sie [die Rahmenbedingungen] nicht verhandelbar sind, aus welchen Zugzwängen [...], dann entstehen diese Widerstände nicht. Dann kann man vielleicht anders einsteigen»* (Mitarbeitende, Fokusgruppe 5.09.24, 65).

Schliesslich erwähnt Studer (2021a, S. 10), dass über das transparente Kommunizieren hinaus, möglicherweise sogenannte 'Übersetzungsleitungen' seitens der Forschenden bzw. der Hochschule von Nöten sein kann, um das gemeinsame Verständnis zu garantieren. Im Zusammenhang mit dem Einbezug von Service Usern erwähnt Laging (2018, S. 3) weiter, dass auf ihrer Seite allenfalls zunächst gewisse Vorurteile gegenüber der Hochschule abgebaut werden müssen, da sie in der Vergangenheit oft negative Erlebnisse mit solchen Bildungsinstitutionen gemacht haben. Im Rahmen der Fokusgruppeninterviews der vorliegenden Studie wurde die Voraussetzung einer gemeinsamen Sprache als auch der Bedarf nach einem Abbau von Vorurteilen nicht explizit erwähnt. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte allenfalls im Umstand begründet sein, dass es sich beim hier untersuchten Forschungsgegenstand um eine Ausbildung handelt und alle infolge der eigenen Bildungsbiographie eine Vorstellung dessen haben, was es hierfür braucht. Allenfalls könnte auch das Arbeiten an einem konkreten Produkt wie einem Curriculum als eine Art Übersetzungsleistung gewertet werden.

### 3.5 Auswirkungen auf das Lehrgeschehen und die Zusammenarbeit

*Forschungsfrage: Welche Auswirkungen hat der Einbezug zentraler Stakeholder in die Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten auf das Lehrgeschehen im Allgemeinen und die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis?*

Gemäss befragten Mitarbeitenden des Departements verhinderte der Einbezug unterschiedlicher Anspruchsgruppen den sogenannten «Tunnelblick» (Mitarbeitende, schriftliche Umfrage 1-6, 7). Vertreter\*innen aus der Praxis sprechen ihrerseits vom Kennenlernen und der Identifikation relevanter Ansprechpersonen in der Hochschule, welche durch den Einbezug verschiedener Anspruchsgruppen unterstützt wird (Vertreter\*innen der Praxis, Fokusgruppe 27.08.24, 208). Sie berichten weiter von einer besseren Vernetzung von Praxis und Wissenschaft auf Modulebene infolge der Beteiligung an der Curriculumsrevision:

*«Ich glaube, dieser Einbezug hat dazu geführt, dass es innerhalb verschiedener Module eine bessere Vernetzung [zwischen Praxis und Hochschule] gibt» (Vertreter\*innen der Praxis, Fokusgruppe 22.08.24, 52).*

*«Wir haben jetzt diese Module, die Handlungsfeld bezogen sind, in denen Studierende direkt in Handlungsfelder eingeführt werden.» (Vertreter\*innen der Praxis, Fokusgruppe 27.08.24, 244).*

Vertreter\*innen der Praxis nannten weiter das Verpflichtungsgefühl, welches durch die Mitwirkung im Revisionsprozess entstanden sei (Projektgruppe, Fokusgruppe 5.9.24, 116, 255). Das aufgrund der Mitwirkung entstandene Commitment der Hochschule gegenüber führte anschliessend zu einer längerfristigen Zusammenarbeit und Vernetzung mit der Hochschule. Auch die Verknüpfung von Lehre, Forschung und Praxis wurde seitens der Vertreter\*innen der Praxis als Auswirkung des Einbezugs in den Revisionsprozess erwähnt (Vertreter\*in der Praxis, Fokusgruppe 22.08.24, 90).

Chiapparini und Eicher (2019, S. 2f.) sprechen im Zusammenhang mit dem Ansatz des User Involvements davon, dass Adressat\*innen und Fachpersonen der Sozialen Arbeit durch den Einbezug von Service Usern näher zusammenrücken, auf Augenhöhe diskutieren und dadurch Neues kreieren können:

*«Der Ansatz hat erstens Bedeutung für das Fallverstehen und zweitens steht er für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Adressaten und Fachpersonen der Sozialen Arbeit. Drittens trägt der Ansatz User Involvement zur Verringerung des Machtgefälles zwischen Fachpersonen und Adressaten bei. Viertens bildet der Ansatz die Basis, um innovative und nachhaltige Programme und Projekte zu entwickeln.» (ebd).*

In der Literatur werden diese Erkenntnisse weiter durch den Ansatz der 'Ko-Kreation' von Bovill et al. (2011, S. 6f.) gestützt. Demnach profitieren Wissenschaftliche Mitarbeitende von der Ko-Kreation mit Studierenden, indem sie im Austausch mit Studierenden Erwartungen, pädagogische Überlegungen im Sinne einer 'pädagogischen Transparenz' diskutieren respektive mit den Studierenden abgleichen können.

Diese Ausführungen lassen erkennen, dass zwischen projektbezogenem Mehrwert des Einbezugs und längerfristigen Auswirkungen des Einbezugs nicht trennscharf unterschieden werden kann. Vielmehr lässt dies erhoffen, dass der positiven Aspekte eines projektbezogenen Einbezugs auf die weitere Zusammenarbeit in dem Sinne Auswirkungen auf die längerfristige Zusammenarbeit haben kann, als dass bei regelmässiger Zusammenarbeit sich eine beständige gemeinsame Verantwortungsübernahme, ein beständiges «Wir-Gefühl» einstellt.



## 4 Konzept zum zielführenden Miteinbezug zentraler Stakeholder in den Qualitätskreislauf eines Lehrangebots

Auf Basis der im Projekt gewonnenen und vorangehend ausgeführten Erkenntnisse wurde ein Konzept zur systematischen und zielführenden Einbindung zentraler Stakeholder in den Qualitätskreislauf eines Lehrangebots – von der Entwicklung über die Durchführung bis zur Evaluation und Weiterentwicklung – erstellt. Das Konzept nimmt dabei die Gestalt einer Visualisierung ein. Abgebildet sind in Berücksichtigung der Projektergebnisse zu berücksichtigende Stakeholder, zu beachtende Gelingensbedingungen, unterschiedliche sich im Projekt als zielführend erwiesene Beteiligungsformate sowie der aus einem entsprechend ausgestalteten Einbezug von Stakeholdern in den Qualitätskreislauf von Lehrangeboten resultierende Mehrwert.

Das visualisierte Konzept dient damit Bildungsverantwortlichen als einfache und übersichtliche Orientierungshilfe bei der eigenen Ausgestaltung von Mitwirkungsprozessen im Zusammenhang mit der Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten.

# Einbezug zentraler Stakeholder in den Qualitätskreislauf von Lehrangeboten

Voraussetzungen



**Transparenz** betreffend...

- ✓ Gestaltungsmöglichkeiten / Grenzen
- ✓ Mitwirkung
- ✓ Rahmenbedingungen / Entscheide
- ✓ Gruppenzusammensetzung

**verschiedene Beteiligungsformate**

- ✓ öffentliche & interne
- ✓ online & vor Ort
- ✓ Niederschwelligkeit
- ✓ zeitlich variabel

**zeitliche & personelle Ressourcen**

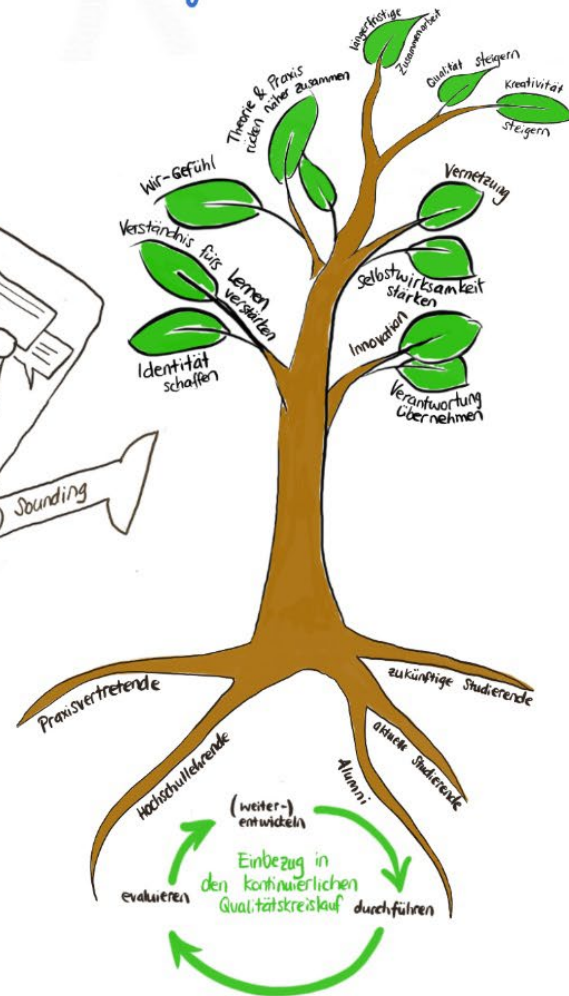
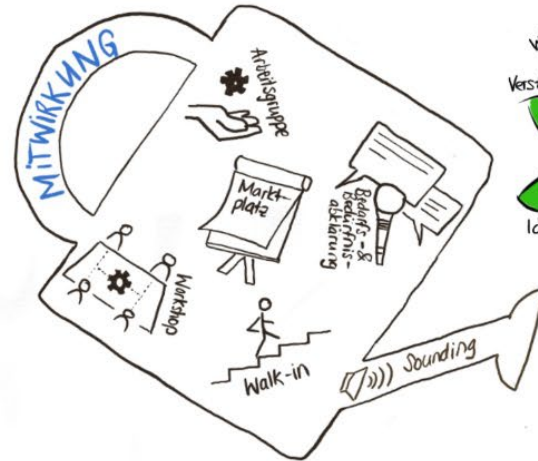
- ✓ Mandatierung
- ✓ Stellvertretung einplanen
- ✓ frühzeitige Planung / Terminsetzung

**gegenseitige Wertschätzung**

- ✓ Vertrauen
- ✓ Perspektivenwechsel
- ✓ Respekt
- ✓ Offenheit

**Regelmässige Information & Kommunikation**

- ✓ verschiedene Informationskanäle
- ✓ Ergebnis würdigen & valorisieren
- ✓ Bring- & Holshuld klären
- ✓ Regelmässige Verortung des Projektstandes



Mehrwert



Basierend auf den Ergebnissen dieses Projekts.



## 5 Fazit und Ausblick

### 5.1 Zentrale Erkenntnisse

Das vorliegende Forschungsprojekt liefert zentrale Erkenntnisse zur Öffnung von Lehrangeboten durch den Einbezug relevanter Stakeholder in den gesamten Qualitätskreislauf von Lehrangeboten. Dabei zeigte sich, dass Formate und Gefässe, die Mitwirkung und Beteiligung ermöglichen, essenziell für die Bereitstellung nachhaltiger, praxisorientierter Lehrangebote sind. Besonders der Einbezug von Praxisvertretenden, Studierenden und der Öffentlichkeit eröffnet wertvolle Perspektiven, die zur Qualität hochschulischer Lehrangebote beitragen können.

Die Auswahl relevanter Stakeholder verlangt jedoch eine differenzierte Betrachtung: Neben der Verfügbarkeit und fachlichen Eignung der Personen ist auch der bewusste Einbezug kritischer Stimmen von Bedeutung. Diese können dazu beitragen, blinde Flecken im Entwicklungsprozess zu vermeiden.

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist weiter der identifizierte Mehrwert, der durch den Einbezug verschiedener Stakeholder und damit durch die Integration unterschiedlicher Perspektiven entsteht. Dieser zeigt sich nicht nur in einer gesteigerten Qualität der Lehrangebote, sondern auch in einer gestärkten Identifikation der Beteiligten mit dem Produkt. Der gemeinsame Entwicklungsprozess fördert ein *Wir-Gefühl* und unterstützt die Idee, dass die Ausgestaltung und Umsetzung eines berufsbefähigenden Studiums als Verbundaufgabe zwischen Hochschule und Praxis zu verstehen ist – mitunter auch mit dem Anspruch, Theorie für die Praxis anschlussfähig zu gestalten.

Transparenz über Auswahlkriterien, Zeitpunkte und Ziele, Grenzen und Möglichkeiten der Beteiligung kristallisierte sich als grundlegende Voraussetzung dafür heraus, bei den einbezogenen Stakeholdern Vertrauen und Nachvollziehbarkeit im Prozess sicher zu stellen. Eine weitere Gelingensbedingung zeigte sich in der gezielten Ansprache relevanter Akteur\*innen. Die Projektergebnisse unterstreichen zudem die Bedeutung von Offenheit, gegenseitiger Akzeptanz und Transparenz als grundlegende Elemente einer funktionierenden Mitwirkung. Gleichzeitig wird deutlich, dass partizipative Prozesse eine sorgfältige organisatorische und personelle Begleitung benötigen, um Potenziale auszuschöpfen und Frustration aufgrund unerfüllter Erwartungen und/oder unausgesprochener Rahmengenben zu vermeiden.

Schliesslich zeigt das hier beschriebene Projekt, dass der Einbezug zentraler Stakeholder in den Qualitätskreislauf von Lehrangeboten konkrete Auswirkungen auf das Lehrgeschehen und die längerfristige Zusammenarbeit hat: Gemäss den gewonnenen Erkenntnissen entsteht u.a. eine stärkere Vernetzung von Praxis und Wissenschaft auf Modulebene, das durch den Einbezug geförderte Commitment aufseiten der Praxisvertretenden zieht längerfristige Kooperationsbeziehungen nach sich.

Schliesslich weisen die Projektergebnisse auch auf Herausforderungen hin, wie etwa auf divergierende Zielvorstellungen und Erwartungen der unterschiedlichen Anspruchsgruppen oder auf begrenzte zeitliche Ressourcen- der (insbesondere externen) Stakeholder, was es bei der Wahl und Ausgestaltung der Informations- und Beteiligungsformate zu berücksichtigen gilt. In diesem Zusammenhang wird eine klare Mandatierung der Praxisvertretenden als hilfreich hervorgehoben, um Verbindlichkeit und Ressourcenplanung sicherzustellen. Die gezielte Einbindung von Personen aus unterschiedlichen Handlungsfeldern und die Ermöglichung von Vorbereitungsabsprachen (beispielsweise im Praxisfeld) können den Impact des Einbezugs von Stakeholdern zusätzlich vergrössern.

### 5.2 Forschungsmethodische Reflexion

Das Forschungsprojekt wurde in 4 Schritten abgewickelt. Rückblickend hat sich dieses schrittweise Vorgehen bewährt. Die anfängliche Literaturrecherche und die daraus resultierende Analyse bereits bestehender Studien und wissenschaftlicher Beiträge lieferten erste Antworten auf die im Projekt fokussierten Fragestellungen. Dies wiederum erlaubte es, den Leitfaden und das Impulsmaterial für die in der

Projektphase 2 durchgeführten Fokusgruppen zielführend auszugestalten. Bewährt hat sich weiter auch die Verwendung eines weitgehend identischen Kategoriensystems in den unterschiedlichen Phasen des Projekts. Dies ermöglichte einen direkten Vergleich der Ergebnisse aus der Literaturrecherche und der explorativen Studie. Kritisch anzumerken ist bezüglich dem Kategoriensystem allerdings, dass nicht alle Kategorien genügend trennscharf waren, was zusätzliche Verständigungsprozesse und das wiederholte gemeinsame Interpretieren der Ergebnisse in der gesamten Forschungsgruppe erforderte.

Positiv gewertet werden kann die Erhebung der Daten mittels problemzentrierten, leitfadengestützten Fokusgruppen. Die Teilnehmenden der Fokusgruppen konnten dank der Gruppenkonstellation gegenseitig Erinnerungen anregen sowie zum Weiterdenken inspirieren. Dies war verstärkt erforderlich, da die Curriculumsrevision bei Durchführung der Fokusgruppen bereits ein Jahr, ihr Start sogar knapp 5 Jahre zurücklagen. Als wertvoll bzw. hilfreich erwies sich dabei auch das Impulsmaterial, zumal es für die Teilnehmenden den Verlauf der Revision abbildete und die verschiedenen Informationskanäle und Mitwirkungsformate zeitlich verortete. Dies erleichterte den Teilnehmenden der Fokusgruppen zusätzlich das Hervorrufen von Erinnerungen und Erfahrungen. Es schuf weitere Anknüpfungspunkte für das gemeinsame Gespräch. Das Format der Fokusgruppen bzw. der mündlichen Befragung bewährte sich auch dahingehend, als dass es die Möglichkeit bot, bei Bedarf nachfragen zu können und damit Aussagen besser zu verstehen.

Die Flexibilität seitens der Forschungsgruppe hinsichtlich Durchführungsformat (vor Ort oder online) und Durchführungszeitpunkt hat die Beteiligung an den Fokusgruppen erhöht. Bewährt hat sich zudem, kurzfristig eine zusätzliche schriftliche Befragung durchzuführen, um so weitere Rückmeldungen einholen zu können. Der Zeitpunkt der Erhebung sollte jedoch künftig näher an das Projektende des Forschungsgegenstandes gelegt werden, um eine Vermischung mit dem aktuellen Alltagsgeschehen sowie eine allfällige Verklärung der individuellen Erinnerungen zu vermeiden. Auch wären damit wohl die Erfahrungen präsenter und die Gefahr eines Bias in den Erinnerungen kleiner.

Trotz Flexibilität im Format und Durchführungszeitpunkt und trotz zusätzlicher schriftlicher Befragung konnten leider keine Studierenden für die Beteiligung an der Studie gewonnen werden. Die Studierendenperspektive konnte dementsprechend ausschliesslich über Literatur und bereits bestehende Studien abgebildet werden. Es wäre künftig zu prüfen, die Studierenden (zusätzlich) telefonisch zu kontaktieren, um sie besser zu erreichen und allfällige Beteiligungshindernisse, wie beispielsweise das Nicht-Lesen von E-Mails, Evaluationsmüdigkeit oder das Gefühl, nicht betroffen zu sein, abzubauen. Grundsätzlich wäre zu prüfen, wie Studierende allgemein zur Beteiligung motiviert werden könnten. Diese Prüfung drängt sich auch deshalb auf, als dass sich bereits im Rahmen der Curriculumsrevision des Studiengangs Bachelor Soziale Arbeit (BFH) die Teilnahme der Studierenden an den Soundings und weiteren Beteiligungsmöglichkeiten sehr in Grenzen hielt.

Kritisch zu betrachten sind aus forschungsmethodischer Sicht schliesslich folgende Aspekte: Aufgrund von Krankheit von Mitgliedern der Forschungsgruppe mussten zwei der Fokusgruppen kurzfristig von einem Mitglied der Forschungsgruppe durchgeführt werden, das bei der Curriculumsrevision und somit im Forschungsgegenstand selbst eine zentrale Rolle spielte. Unterstützt wurde dieses Forschungsgruppenmitglied allerdings von einer weiteren Person aus der Forschungsgruppe, was es erlaubte, dass das betroffene Forschungsgruppenmitglied die Rolle der passiv beobachtenden Person übernahm und ausserhalb des Kreises der Fokusgruppenmitglieder sass. Dies mit dem Ziel, möglichst allfällige (negative) Auswirkungen dieser Doppelrolle auf den (inhaltlichen) Verlauf der Fokusgruppe zu vermeiden. Auch wurden die Fokusgruppenmitglieder zu Beginn auf den Grund dieses Umstands hingewiesen. Trotz dieser Vorkehrungen wurde dieses Forschungsgruppenmitglied von den Fokusgruppenmitgliedern immer wieder ins Gespräch involviert. Eine solche Doppelrolle sollte daher, wenn möglich vermieden werden.

Die im Projekt vorgenommene Fokussierung und gleichzeitige Beschränkung auf die Curriculumsrevision des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit (BFH) als alleiniger Forschungsgegenstand erfolgte aufgrund nachfolgender Aspekte:

- Im Rahmen der Curriculumsrevision wurden unterschiedliche Beteiligungsformate im Bereich Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung umgesetzt (Soundings, Walk-Ins, Projektgruppenmitarbeit, thematische Workshops);
- Über den ganzen Verlauf der Revision wurden unterschiedliche Stakeholder (Mitarbeitende des Departements Soziale Arbeit, Studierende, Vertreter\*innen der Praxis, Öffentlichkeit) wiederholt miteinbezogen;
- Der Fokus in den Partizipations-Gefässen lag entsprechend des jeweiligen Projektstands auf dem Gesamtcurriculum bis hin zu einzelnen mikrodidaktischen Ausgestaltungen von Modulen, die in den Blick genommen wurden.

Angesichts dieser Aspekte erwies sich die Curriculumsrevision als idealer Forschungsgegenstand der explorativen Studie. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass sich bei einer Curriculumsrevision der in der Projektanlage fokussierte Dreischritt von Entwicklung, Evaluation und Weiterentwicklung von Lehrangeboten nur sehr schwer auseinanderhalten lässt, was die Beantwortung der erkenntnisinteressenleitenden Fragestellungen erschwerte.

### 5.3 Beitrag für Bildungspraxis

Das Forschungsprojekt baut auf bisherigen Erkenntnissen zur Öffnung der Hochschullehre auf und vermag es, diese durch die Untersuchung von Beteiligungsformaten während der Curriculumsrevision des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit BFH zu erweitern. Die gewonnenen Ergebnisse zeigen mitunter auf, welche Formate der Beteiligung eingesetzt werden können und welcher Mehrwert unter Berücksichtigung identifizierter Gelingensbedingungen (Voraussetzungen) aus der Beteiligung zentraler Stakeholder resultieren kann. Damit leistet das Projekt einen fachlichen Beitrag für die wissenschaftliche Gemeinschaft. Die Projektergebnisse dürften dabei nicht nur für die Wissenschaft von Interesse sein, sondern insbesondere auch für in der Hochschulausbildung tätige Personen wie Studiengangleitende, Curriculumsentwickler\*innen und Hochschullehrende. Das aus den gewonnenen Erkenntnissen abgeleitete Konzept bietet für Bildungsinstitutionen mit Praxisbezug eine visualisierte und konkrete Hilfestellung, welche zentralen Aspekte beim Einbezug von verschiedenen Stakeholdern wie Praxisvertretende, Studierende, Mitarbeitende und gar Öffentlichkeit zu berücksichtigen sind, wie ein solcher Einbezug gestaltet sein soll, damit eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für ein Lehrangebot – von der Entwicklung über die Evaluation zur Weiterentwicklung – unterstützt werden kann. Damit werden konkrete Anhaltspunkte geliefert, wie Strategien zur Öffnung der Hochschule im Qualitätsbereich umgesetzt werden können.

Schliesslich leistet das hier vorgestellte Forschungsprojekt mittels seiner inhaltlichen Ausrichtung einen Beitrag zur Weiterentwicklung einer Bildungspraxis, die sich der Öffnung nach aussen verschreibt, sich bewusst an den Herausforderungen des Berufsalltags ausrichtet und gleichzeitig den Theorie-Praxis-Transfer fördert. Das Projekt kann als ein Schritt hin zu einer partizipativen, praxisnahen, innovativen, modernen geöffneten Hochschule verstanden werden.

### 5.4 Forschungsdesiderata

Vor dem Hintergrund der im vorliegenden Bericht geschilderten Erfahrungen wird ein zentraler Forschungsbedarf in der Frage gesehen, wie Studierende für partizipative Prozesse im Bereich der Gestaltung und Weiterentwicklung des eigenen Hochschulstudiums motiviert werden können. Es gilt, die Bedürfnisse und Erwartungen der Studierenden zu verstehen, um geeignete Anreize schaffen zu können.

Eine Frage, die sich in diesem Kontext ebenfalls aufdrängt, ist die Frage nach dem Zusammenhang zwischen studentischer Identifikation mit der eigenen Hochschule und dem Ausmass an Beteiligung der Studierenden im Bereich der Hochschullehrentwicklung und -weiterentwicklung. Dazu gehört die Beantwortung von Fragen wie:

- Welche Aspekte begünstigen die Identifikation der Studierenden mit der eigenen Hochschule?
- Inwiefern hängen studentische Identifikation mit der Hochschule und studentischer Mitwirkung auf Ebene Hochschullehrentwicklung und -weiterentwicklung zusammen?



Ein vielversprechender Ansatz im Zusammenhang mit der Einbindung von Studierenden wird in der Einrichtung eines Think-Tanks mit Studierenden gesehen, wie es beispielsweise an anderen Hochschulen wie mitunter an der [EHS Dresden](#) praktiziert wird. Solche Think-Tanks können innovative Ideen und Perspektiven der Studierenden in die Lehrentwicklung einbringen und die Hochschule in ihrer Entwicklung unterstützen. Eine Begleitevaluation bei der Implementierung und Umsetzung eines solchen Think-Tanks würden wertvolle Grundlagen für solche Einrichtungen schaffen.

Schliesslich wäre es wichtig zu untersuchen, inwiefern das in diesem Projekt erstellte Konzept tatsächlich angewendet werden kann, welche Erfahrungen damit gemacht werden und wie es weiter konkretisiert werden könnte.

## 6 Literaturverzeichnis

- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16, 133-145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Budde, J., Eichhorn, J., & Tobor, J. (2024, Januar 25). *Vision einer neuen Prüfungskultur*. Hochschulforum Digitalisierung. [https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2024/01/HFD\\_Diskussionspapier\\_28\\_Vision-einer-neuen-Pruefungskultur\\_final.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2024/01/HFD_Diskussionspapier_28_Vision-einer-neuen-Pruefungskultur_final.pdf)
- Chiapparini, E., & Bitsch, K. (2024). *Der Mehrwert einer Expertisenverbindung von armutserfahrenen Personen und Fachpersonen in der gemeinsamen Projektentwicklung*. Berner Fachhochschule - Soziale Arbeit. [//files.www.soziothek.ch/source/BFH%20Einzelautoren/Chiapparini%20Bitsch%20Der%20Mehrwert%20einer%20Expertisenverbindung%20von%20armutserfahrenen%20Personen%20und%20Fachpersonen%20in%20der%20gemeinsamen%20Projektentwicklung.pdf](https://files.www.soziothek.ch/source/BFH%20Einzelautoren/Chiapparini%20Bitsch%20Der%20Mehrwert%20einer%20Expertisenverbindung%20von%20armutserfahrenen%20Personen%20und%20Fachpersonen%20in%20der%20gemeinsamen%20Projektentwicklung.pdf)
- Chiapparini, E., & Eicher, V. (2019). *Der Ansatz User Involvement in der Sozialen Arbeit – Anknüpfungspunkte für Praxis-, Forschungs- und Ausbildungsprojekte in der Schweiz* [Application/pdf]. <https://doi.org/10.24451/ARBOR.9955>
- Disler, S., Studer, J., & Zdunek, A. (2022). Der künftige Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit nimmt Gestalt an. In *impuls : Magazin des Departements Soziale Arbeit (Issue 1)*. Berner Fachhochschule BFH, Soziale Arbeit. <https://doi.org/10.24451/arbtor.16408>
- Euler, D. (2014a). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler & P. F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bd. 27, 1. Aufl., S. 97-112). Stuttgart: Steiner.
- Euler, D. (2024). How to align objectives of practitioners and scientists in DBR projects? *EDeR. Educational Design Research*, 8(1). <https://doi.org/10.15460/eder.8.1.2131>
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). VS Verlag.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Laging, M. (2018). "Service User Involvement in Social Work Education": Standards für einen erfolgreichen Einbezug von Adressat\_innen in die Lehre Sozialer Arbeit. *Sozial Extra*, 42(2), 57-60. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0027-1>
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7., überarbeitete Auflage). Beltz.
- McKenney, S. E., Nieveen, N. & van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. E. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 67-90). London: Routledge.
- Plomp, T. (2010). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research. Proceedings of the seminar conducted at the East*



*China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007* (3rd ed., pp. 9–36). Enschede: SLO.

Studer, J. (2021a). Gemeinsam verschieden unterwegs: Gestaltbarkeit, Mehrwert und Herausforderungen der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation am Beispiel einer Design-Based Research Studie in der Hochschulausbildung für Soziale Arbeit. *EDeR. Educational Design Research*, 5(1).

<https://doi.org/10.15460/eder.5.1.1541>

Studer, J. (2021b). Auf dem Weg zum zukünftigen Studiengang. In *impuls : Magazin des Departements Soziale Arbeit (Issue 1)*. Berner Fachhochschule BFH, Soziale Arbeit.

<https://doi.org/10.24451/arbor.14256>

The Design-Based Research Collective. (2003). *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*. 1. Verfügbar unter <http://edr.sagepub.com/content/32/1/5.full.pdf+html>