



Thematische Analyse

08.03.2023

Dr.in phil. Jennifer Grünewald

Zum Umgang der AHPGS mit Blended-Learning- und Fernstudiengängen im Rahmen der Programmakkreditierung

Inhalt

| | |
|--|----|
| Einleitung..... | 1 |
| Daten und Methode | 3 |
| Ergebnis | 5 |
| Fazit und Diskussion | 8 |
| Vorschläge zur Beurteilung von Studiengängen | 10 |
| Literaturverzeichnis..... | 11 |
| Anhang | 13 |
| Interner Leitfaden AHPGS | 13 |

Einleitung

Nicht zuletzt im Zuge der Corona-Pandemie haben digitale Lehrformate in zunehmendem Umfang Einzug in die Hochschullandschaft gehalten (vgl. Friedrich 2020, Reinmann 2022) und werden mittlerweile nicht nur in Fernstudiengängen, sondern auch in Präsenzstudiengängen genutzt. Vermehrt wird von den Hochschulen die Begrifflichkeit des „Blended-Learning“ verwendet, sodass im Rahmen der Programmakkreditierung Studiengänge nun nicht mehr nur als entweder Präsenz- oder Fernstudiengänge definiert werden, sondern sich die Hochschulen immer öfter gegen diese dichotomen Kategorien sperren und stattdessen die Studiengänge als Blended-Learning-Formate konzipieren.

Auch der Wissenschaftsrat (2022) trug diesen Entwicklungen in einer neuen Veröffentlichung Rechnung und sieht in der Ergänzung der Hochschullehre durch digitale Elemente Chancen: Die Stärkung digitaler Lehre ermögliche einen erleichterten Zugang zu hochschulischer Bildung und könne zu einer besseren Qualität von Lehre und Studium beitragen. Gleichzeitig diene sie dazu, bei den Studierenden den Erwerb digitaler Kompetenzen anzuregen und diese so auf die digitalisierte Arbeitswelt, aber auch auf die persönliche Nutzung digitaler Strukturen (Stichwort Persönlichkeitsentwicklung) vorzubereiten. Diese Vorteile könne digitale Lehre bieten, wenn sie – und auch das stellt das Papier des Wissenschaftsrats klar – durchdacht und zielgruppen- und situationsgerecht genutzt werde. Als Risiken der Digitalisierung in Lehre und Studium nennt der Wissenschaftsrat die Einschränkung persönlicher Begegnungen und die damit mitunter eingeschränkte Möglichkeit soziale Kompetenzen zu erwerben (vgl. Wissenschaftsrat 2022, 59–63; vgl. dazu auch Handke & Schäfer 2012, 21–28).

In der bildungswissenschaftlichen Forschung, in der die Begrifflichkeit des Blended Learning bereits in den 1990er-Jahren entstand, besteht Uneinigkeit über die Auslegung dieses Terminus. In Form eines *Umbrella Term* gelingt es Bildungseinrichtungen, die digitale Strukturen in der Lehre nutzen, unter Blended Learning eine Bandbreite an Formaten unterzubringen. So kann auch die bloße Bereitstellung von Lehrmaterialien auf einer Lernplattform bereits als Blended Learning bezeichnet werden (vgl. Hrastinski 2019, 566–568). Die vom Wissenschaftsrat vorgelegte enge Definition des Blended Learning bezieht sich auf Studiengangskonzepte, bei denen „Präsenz- und Online-Lehre didaktisch miteinander verzahnt sind“ (Wissenschaftsrat 2022, 106). Dabei stehen die genutzten Lernorte nicht bloß nebeneinander, sondern werden aufeinander bezogen, sie sind „a blend of face-to-face and online instruction“ (Saichaie 2020, 96) und gehen eine „thoughtful fusion“ ein (Garrison & Vaughan 2008, 5). Neben digitalen Lehrmaterialien kommen

Präsenzphasen zum Einsatz, in denen die „Interaktion und der Austausch mit den anderen Studierenden und den Lehrkräften im Mittelpunkt“ stehen (Wissenschaftsrat 2022, 106). In Abgrenzung dazu weise ein Fernstudium diese Verzahnung von Lernorten nicht notwendigerweise auf, sondern sei „eine Art des Studiums, bei dem die Studierenden die Bildungsinstitution nicht zwingend aufsuchen müssen, außer ggf. zu Prüfungen oder einzelnen Veranstaltungen“, es ist „räumlich wie zeitlich unabhängig vom Lehrenden und kann als ein angeleitetes Selbststudium angesehen werden.“ (Ebd., 108) Die Definition von Blended-Learning-Studiengängen über die Nutzung von unterschiedlichen Lernorten und deren strukturelle und inhaltliche Verbindung führt aus Sicht des Wissenschaftsrats dazu, dass bei diesen Studiengängen nicht so sehr die Frage nach der Menge an digitalen Elementen im Studienkonzept zentral ist, sondern vielmehr die Frage nach der Nutzung der unterschiedlichen Lernorte. In Abhängigkeit der angeleiteten Lernprozesse sollte die Möglichkeit digitaler Lehrformate analysiert und die bestmögliche Passung des Lernorts vorgenommen werden. Dabei fungiere der Präsenzunterricht an der Hochschule als „Ort der Begegnung, der persönlichen Kommunikation und des Austausches, der Identifikation und der Sozialisation“ (ebd., 33), während die kommunikativen Elemente bei synchroner Online-Lehre Einschränkungen unterliegen (vgl. Kerres 2020). Eine ideale Nutzung der Lernorte beinhalte daher immer die Reflexion über den dort stattfindenden Kompetenzerwerb, die dafür notwendige Lehr-Lernmethodik und darauf aufbauend die Frage, ob digitale Strukturen oder der Präsenzunterricht an der Hochschule die passgenauen Rahmenbedingungen bilden (vgl. Kerres 2021).

Diese definitorischen Grundlagen und Überlegungen des Wissenschaftsrats vorangestellt, werden im Folgenden die Themen Blended Learning und Fernstudium anhand von beispielhaften Bachelor- und Masterstudiengängen unterschiedlicher Hochschulen aus dem Akkreditierungskontext der AHPGS näher beleuchtet. Zentral war hierbei die Fragestellung, welche charakteristischen Merkmale in der Studiengangorganisation und -struktur sichtbar werden und, ob daran Unterscheidungsmerkmale von Fernstudiengängen und Blended-Learning-Studiengängen – auch in Abgrenzung zu Präsenzstudiengängen – ableitbar sind.

Hintergrund ist das Bedürfnis, diesen Studiengängen bei Programmakkreditierungen in adäquater Weise zu begegnen.¹ Dies bedeutet, dass ausgehend von dem Verständnis über

¹ Die AHPGS leistet damit auch den Ergebnissen der ENQA-Arbeitsgruppe Folge, die zum Umgang mit E-Learning konkludiert: „On one hand, QA agencies should develop external review methodologies that take into consideration the particularities of e-learning, while on the other hand, traditional institutions providing e-learning or blended programmes should adapt their internal

die Struktur der Studiengänge ein Bewusstsein für die Bewertung erwachsen kann. Überdies wurde hochschulseitig vermehrt die Frage an die AHPGS herangetragen, welche Kriterien für die Definition von insbesondere Fernstudiengängen und Präsenzstudiengängen, aber auch Blended Learning aus Akkreditierungssicht entscheidend sind. Die für die Programmakkreditierung zentrale rechtliche Grundlage in Form des Staatsvertrags über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen vom 12.06.2017 (Studienakkreditierungsstaatsvertrag – StAkkrStV) sowie der Musterrechtsverordnung gemäß Art. 4 Abs. 1–4 StAkkrStV (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017 – MRVO) bzw. die im Sitzland der Hochschule erlassene, entsprechende Rechtsverordnung sehen keine Vorgaben zur Abgrenzung von Fern- und Präsenzstudiengängen und auch nicht zur Ausgestaltung von Blended-Learning-Studiengängen vor. Auch die vom Wissenschaftsrat in seiner Veröffentlichung dargelegten Empfehlungen haben keinen bindenden Charakter. Die Analyse dient daher der agenturinternen Verwendung zur Nachsteuerung der Prozesse und gleichermaßen den Hochschulen, Gutachter:innen sowie weiterer Interessensgruppen zur Information über die Tätigkeit der AHPGS und deren Umgang mit diesem Phänomen.

Daten und Methode

Für einen Einblick in die aktuelle Lage von Blended-Learning-Studiengängen wurden die Selbstberichte und Akkreditierungsberichte von Bachelor- und Masterstudiengänge von insgesamt zwölf unterschiedlichen staatlichen und privaten Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften aus acht unterschiedlichen Bundesländern² betrachtet, die innerhalb der letzten drei Jahre ein Begutachtungsverfahren im Rahmen der Programmakkreditierung bei der AHPGS durchlaufen haben.³ Die Studiengänge wurden nach der im Selbstbericht dargelegten Eigendefinition der Hochschulen entweder als Blended-Learning- oder als Fernstudiengang ausgewählt.

quality assurance systems in order to guarantee the quality of their teaching and learning processes.“ (ENQA 2018, 21).

² Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland.

³ Dabei haben vier Studiengänge ein Akkreditierungsverfahren nach altem Akkreditierungsrecht (gemäß den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010], Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung [beschlossen am 08.12.2009 i. d. F. vom 20.02.2013, Drs. AR 20/2013]) und 23 Studiengänge ein Begutachtungsverfahren nach aktuellem Akkreditierungsrecht (gemäß StAkkrStV und MRVO) durchlaufen.

Es wurden insgesamt zwölf Bachelorstudiengänge (im Umfang von 180–210 CP; die Profilm Merkmale Vollzeit, Teilzeit, dual, berufsbegleitend und praxisintegrierend waren vertreten) und 15 Masterstudiengänge (im Umfang von 90–120 CP; die Profilm Merkmale Vollzeit, Teilzeit, berufsbegleitend und praxisintegrierend waren vertreten; es gab sowohl konsekutive als auch weiterbildende Formate) analysiert. Dabei handelte es sich um Bachelor- und Masterstudiengänge aus dem weitgefassten Bereich der Sozialen Arbeit, der Psychologie und Mental Health, aus dem Bereich des Managements und insbesondere des Sozialmanagements sowie der Pädagogik für Gesundheits- und Sozialberufe. Von einigen Hochschulen wurden jeweils ein beispielhafter Bachelor- und Masterstudiengang inkludiert; dies waren Hochschulen mit einem Fokus auf Fern- oder Blended-Learning-Studiengänge, die aufgrund des didaktischen Hochschulkonzepts ihre Studiengänge mit nur marginalen Unterschieden in der Organisation und Workloadverteilung anbieten.

Als Untersuchungskategorien wurde die Aufteilung des Gesamtworkloads auf Präsenzzeit, synchrone Online-Lehre, asynchrone Online-Lehre, Selbstlernzeit und Praxiszeit herangezogen;⁴ es wurde nach der Verteilung der Präsenzzeit über das Semester, nach der Nutzung digitaler Formate und Strukturen für die Gestaltung der digitalen Lehre und nach dem didaktischen Konzept gefragt. Bei der Auswertung wurden die Studiengänge – soweit dies möglich war – anhand der Eigendefinition der Hochschulen im Selbstbericht in die zwei Kategorien Blended-Learning-Studiengang und Fernstudium unterteilt.

Ein grundlegendes Problem bei der Analyse der Workload-Unterschiede war die nicht vorhandene Abgrenzung zwischen Präsenzzeit, synchroner Online-Lehre, asynchroner Online-Lehre und Selbststudium. So gaben einige Hochschulen an, dass Module sowohl in Präsenz als auch in Form synchroner Online-Lehre durchgeführt werden können; asynchrone Lehre wurde je nach didaktischem Konzept der Hochschule aufgrund der starken Strukturierung und Betreuung durch die Lehrenden mitunter der Kontaktzeit zugerechnet; zwischen asynchroner Online-Lehre und Selbststudium wurde nicht immer transparent unterschieden, da in beiden Fällen die Studierenden selbstständig mit verschiedenen Lehrmaterialien arbeiten und daher keine auffallende Differenz im Lernprozess ersichtlich wird. Die vorhandene Datenlage kann daher nur als unvollständig bezeichnet werden. Diese Uneindeutigkeiten in den Analyse kategorien sowie der geringe

⁴ Als synchrone Online-Lehre gelten dabei sogenannte Live-Online-Veranstaltungen, also Veranstaltungen, bei denen sich sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden zur gleichen Zeit in einem virtuellen Raum befinden und miteinander über Ton und Video interagieren. Asynchrone Online-Lehre bezeichnet die Studienzeit der Studierenden, die sie beim Bearbeiten von Materialien und/oder auf einer Online-Plattform verbringen (vgl. zu den unterschiedlichen Lernformen des E-Learnings auch Breidenbach 2022, 162).

Umfang der Stichprobe führen dazu, dass sich kein vollständiges Bild in den Ergebnissen abbildet. Die Untersuchung kann aber Hinweise liefern, wenn es um den Ist-Zustand von Blended-Learning- und Fernstudiengängen geht. In jedem Fall können Informationsdefizite abgeleitet werden, die es bei zukünftigen Programmakkreditierungen zu vermeiden gilt.

Um eine Gegenüberstellung zu Präsenzstudiengängen zu ermöglichen, wurde ebenfalls die Workloadverteilung bei zwanzig Präsenzstudiengängen untersucht. Dazu sind zehn Bachelorstudiengänge (im Umfang von 180–210 CP; die Profilm Merkmale Vollzeit, Teilzeit, berufsbegleitend und praxisintegrierend waren vertreten) und zehn Masterstudiengänge (im Umfang von 60–120 CP; die Profilm Merkmale Vollzeit, Teilzeit und berufsbegleitend waren vertreten; es gab sowohl konsekutive als auch weiterbildende Formate) von 15 verschiedenen Hochschulen in die Untersuchung eingegangen. Bei der Auswahl der Studiengänge der Kontrollgruppe wurde nicht nur darauf geachtet, dass dies ebenfalls Bachelor- und Masterstudiengänge mit unterschiedlichen Organisationsformen waren, sondern dass auch die Fachdisziplinen in etwa denen der Stichprobe entsprachen und möglichst viele unterschiedliche Hochschulen vertreten waren.

Ergebnis

Bei der Untersuchung der Bachelor- und Masterstudiengänge im Blended-Learning- und Fernstudienformat wurde eine große Heterogenität bei der Organisation der Studiengänge, der Aufteilung des Workloads, der Nutzung von digitalen Elementen zur Online-Lehre, bei der Ausarbeitung eines didaktischen Konzepts und bei der Eigendefinition des Studiengangs als Fernstudiengang, Präsenzstudiengang oder Blended-Learning-Studiengang deutlich.

Es zeigte sich, dass bei jenen als Fernstudiengänge bezeichneten Studiengängen eine Präsenzzeit von unter 10 % des Gesamtworkloads ausgewiesen wurde und mitunter auch gar keine Präsenzlehre in den jeweiligen Studiengang implementiert war.⁵ Die Fernstudiengänge beinhalteten darüber hinaus in der Regel sowohl synchrone als auch asynchrone Lehre und einige der Studiengänge verfügten über Praxiszeiten. Der Anteil der Selbststudienzeit war mit zwischen 65 % und 93 % der Gesamtstudienzeit sehr hoch.

Im Gegensatz dazu wiesen die von den Hochschulen als Blended-Learning-Studiengänge bezeichneten Studiengänge mit 3 % bis 31 % des Gesamtworkloads eine größere Spanne

⁵ Eine Ausnahme stellt ein Masterstudiengang dar, der von der Hochschule im Selbstbericht als Fernstudiengang mit Präsenzanteilen bezeichnet wurde und bei dem etwa 35 % des Gesamtworkloads auf Präsenzlehre entfallen.

an Präsenzzeit auf. Bis auf wenige Ausnahmen⁶ verfügen alle der untersuchten Blended-Learning-Studiengänge über Präsenzphasen. Die Ausgestaltung der Präsenzanteile unterscheidet sich dabei stark: Die dichteste Abdeckung mit Präsenzphasen lag bei zwei Tagen wöchentlich, die meisten Blended-Learning-Studiengänge beinhalteten aber Blockwochen und/oder Blockwochenenden, sodass zwischen den Präsenzzeiten mehrere Wochen Selbstlernzeit und/oder synchrone Lehre liegen. Nicht alle Blended-Learning-Studiengänge führen synchrone Online-Lehre durch. Als Mindeststandards wurden aber bei allen entweder Zeiten für synchrone oder asynchrone Online-Lehre ausgewiesen.

In Bezug auf die von der Hochschule im Selbstbericht vorgenommene Eigendefinition der Studiengänge ist zu erkennen, dass deutlich mehr Blended-Learning-Studiengänge (sechs Bachelor- und zehn Masterstudiengänge) eingereicht wurden als Fernstudiengänge (ein Bachelor- und ein Masterstudiengang). Überdies ist zu erkennen, dass einige Hochschulen in den Selbstberichten sowohl die Terminologie Fernstudium als auch Blended-Learning verwenden, mitunter wird auch von Fernstudium mit Blended-Learning-Anteilen oder sogar von Fernstudium mit Präsenzanteilen gesprochen (fünf Bachelorstudiengänge, vier Masterstudiengänge).⁷

Die Beispiele zeigen eine heterogene Verwendung der Begriffe durch die Hochschulen. Die Vergabe der Labels Präsenzstudiengang, Fernstudiengang und Blended-Learning-Studiengang folgt mangels verbindlicher Definition nicht immer einem erkennbaren Muster.

Eine Untersuchung von zwanzig als Kontrollgruppe fungierenden Präsenzstudiengängen in Hinblick auf die Workloadverteilung ergab, dass diese durchweg einen höheren Prozentsatz an Präsenzstudium aufwiesen. Bei den Bachelorstudiengängen wurden etwa 19 % bis 33 % des Gesamtworkloads über Präsenzveranstaltungen abgeleistet, bei den Masterstudiengängen zwischen 16 % und 34 %. Zwar wird in den Zahlen ersichtlich, dass in diesen Studiengängen die Präsenzanteile höher sind als bei Fernstudiengängen; in Hinblick auf die Blended-Learning-Studiengänge zeigen sich jedoch große Überschneidungen, wenn es um die Workloadverteilung geht. Ein Blick auf den Median und den Mittelwert der Daten zeigt eine etwas deutlichere Unterscheidung: Der Median

⁶ Bei einigen Hochschulen können die Studierenden wählen, ob sie Kontaktzeiten in Form von Präsenzlehre oder synchroner Online-Lehre absolvieren.

⁷ Bei der Zuordnung in entweder Blended-Learning-Studiengang oder Fernstudium wurde darauf geachtet, wie die Blended-Learning-Anteile im Selbstbericht von der Hochschule und im Akkreditierungsbericht von dem:der zuständigen Referent:in beschrieben wurden. Hieraus ergab sich stets eine begründbare Zuordnung für die Untersuchung im Rahmen dieser thematischen Analyse.

des Präsenzanteils am Gesamtworkload beträgt bei den Präsenzstudiengängen zwischen 26 % (Bachelorstudiengänge) und 23 % (Masterstudiengänge), während der Median bei Blended-Learning-Formaten bei 7 % und bei Fernstudiengängen bei 6,5 % liegt. Der Mittelwert liegt bei den Präsenzstudiengängen bei 26,8 % (Bachelorstudiengänge) und 26 % (Masterstudiengänge), bei Blended-Learning-Studiengängen bei 13,5 % und beim Fernstudium bei 10 %.

Demnach kann aus der großen Bandbreite der Daten durch die Verteilung eine Unterscheidung im Hinblick auf die Präsenzstudiengänge einerseits und Fern- sowie Blended-Learning-Studiengänge andererseits ermittelt werden. Während die Daten von letzteren relativ nah beieinander liegen, weisen Präsenzstudiengänge einen wahrnehmbar höheren Median und Mittelwert auf. Davon unberührt bleibt aber die Tatsache, dass bei der bloßen Sichtung eines Studiengangs – wie sie im Zuge der Begutachtung von Referent:innen der AHPGS vorgenommen wird – keine deutliche Abgrenzung zutage tritt, denn die bloße Workloadverteilung trifft keine Aussage über die Kategorisierung eines Studiengangs. Hauptunterscheidungsmerkmal in den Stichproben scheint nicht so sehr ein niedriger Anteil von Präsenzlehre zu sein, sondern inwiefern diese als synchrone Online-Lehre umfunktioniert oder durch Elemente von synchroner/asynchroner Online-Lehre ergänzt wurde.

Neben der Workloadaufteilung auf verschiedene Lernorte und damit verknüpfte Lernformen ist auch eine große Heterogenität in der Nutzung unterschiedlicher digitaler Strukturen und Tools zu erkennen. Während einige Hochschulen den didaktischen und inhaltlichen Fokus auf die Wissensvermittlung und den Kompetenzerwerb über Studienbriefe legen, nutzen andere Hochschulen vermehrt Videos und weitere interaktive Lehrmaterialien. Es ist aber auch zu vermuten, dass die sichtbar gewordene Spannweite an unterschiedlichen genutzten Tools in der Realität nicht unbedingt in dieser Form anzutreffen ist. Dies fußt zum einen auf der Tatsache, dass nicht alle Hochschulen im Begutachtungsverfahren akribisch die genutzten Lehrmaterialien aufzählen und auch, dass sich hinter dem Begriff Studienbriefe vielfältig gestaltete Materialien verbergen können. Zum anderen sind die finale Anwendung der digitalen Tools und deren adäquater und qualitativ hochwertiger Einsatz in der Regel auch abhängig von der Lehrkraft in den einzelnen Modulen. In der Analysekategorie des didaktischen Konzepts wurde ersichtlich, dass einige Hochschulen hierzu formale, schriftliche Konzepte erarbeitet haben, andere Hochschulen die didaktischen Überlegungen nur knapp im Antrag für die Programmakkreditierung bzw. im Selbstbericht darlegen. Eine inhaltliche Untersuchung der didaktischen Darlegungen wurde im Rahmen dieser Analyse nicht durchgeführt.

Fazit und Diskussion

Die Gesamtschau dieser beispielhaften Fern-, Präsenz- und Blended-Learning-Studiengänge zeigt, dass sich hinter der Bezeichnung der Studiengänge in ihrer Organisation, der Workloadaufteilung und damit einhergehend auch der Didaktik der Wissensvermittlung und des Kompetenzerwerbs stark divergierende Konzepte verbergen.

Die Frage danach, welche Distinktionsmerkmale zwischen Fern-, Präsenz und Blended-Learning-Studiengänge bestehen, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Dies ist insbesondere mit Blick auf die Verteilung des Workloads zu konstatieren, da hier zwar beispielhafte Verteilungen aufgezeigt wurden, aber auch klare Ausnahmen benannt wurden. Als sichtbarer Unterschiede zwischen Blended-Learning- und Fernstudiengängen gilt, dass Studiengänge im Blended-Learning-Format in der Regel Präsenzlehre aufweisen. Sie beinhalten dafür nicht immer synchrone Lehre, sondern können auch die beiden Lernräume der Präsenzlehre und des angeleiteten asynchronen E-Learnings miteinander kombinieren. Fernstudiengänge hingegen beinhalten nicht immer Präsenzlehre, dafür immer synchrone und asynchrone Online-Lehre. Es konnte keine klare Grenze ermittelt werden, ab welchem Umfang an Präsenzzeiten ein Studiengang als ein Präsenz- und wann als ein Fernstudiengang bezeichnet wird. Die untersuchten Beispiele legen eine Präsenzlehre von unter 10 % des Gesamtworkloads für Fernstudiengänge nahe, wobei auch hier Ausnahmen zu verzeichnen sind. Die Daten zeigen, dass der Begriff Blended Learning in der Regel zum Einsatz kommt, wenn die Präsenzlehre gering ist und mit mindestens asynchroner Lehre, mitunter auch synchroner Lehre ergänzt wird. Dies entspricht nicht den Empfehlungen des Wissenschaftsrats, der von einer Verzahnung unterschiedlicher Lernräume ausgeht und dies in einem didaktischen Konzept verankert sieht.

Die unterschiedliche Verwendung des Terminus Blended Learning sollte daher stets von einer genaueren Beschreibung des Konzepts und der Umsetzung begleitet werden: "Since blended learning could mean many different things, it is important that researchers and practitioners carefully explain what blended learning means to them" (Hrastinski 2019, 568) Es ist davon auszugehen, dass bei einer gründlicheren Aufarbeitung der Akkreditierungsberichte mehr Studiengänge identifiziert werden können, die sowohl von der Hochschule als auch von dem:der zuständigen Referent:in als Präsenzstudiengang kategorisiert werden, bei denen aber bei gründlicherer Lektüre und ggf. entsprechender Nachfrage bei der Hochschule ersichtlich wird, dass Online-Lehre zum Einsatz kommt. Dies untermauert das Ergebnis, dass die freie Verwendung der Begrifflichkeiten zu einer

unklaren Datenlage führt und sowohl die Hochschulen als auch die Agenturen durch genaue Beschreibungen der Studiengänge in der Verantwortung sind, diese zu verbessern.

Zumindest die dem Akkreditierungsbericht im Datenblatt vorangestellte Einteilung in entweder Präsenz- oder Fernstudiengang – und die nicht vorhandene Möglichkeit des Blended-Learning – ist aber auch den Vorgaben des Akkreditierungsrats geschuldet, die aktuell in der tabellarischen Form der Kurzangaben zu Beginn des Akkreditierungsberichts nur diese zwei Optionen zulässt. Um die Blended-Learning-Studiengänge an dieser Stelle deutlich abbilden zu können, wird die AHPGS in Absprache mit dem Akkreditierungsrat zukünftig die Kategorie ‚Blended Learning‘ für entsprechende Studiengänge händisch hinzufügen.

Da eine große Bandbreite an unterschiedlichen Formaten (s.o.) in die Analyse aufgenommen wurde, müsste eine weitere Untersuchung klären, ob beispielsweise berufsbegleitende Blended-Learning-Bachelor-Studiengänge homogenere Ergebnisse liefern. Ebenso ist die Frage berechtigt, ob die vorhandene Datenlage mit ihrem Schwerpunkt an Studiengängen aus den Bereichen Gesundheit und Soziales einen Einflussfaktor darstellt. Zu prüfen wäre, ob die Daten anderer Akkreditierungsagenturen mit einem Schwerpunkt auf anderen Fachbereichen ein anderes Ergebnis zu liefern imstande sind. Die bisherige Datenlage weist außerdem darauf hin, dass Blended-Learning- oder Fernstudiengänge von ein und derselben Hochschule in der Regel in ihrer Organisation eine deutliche Ähnlichkeit aufweisen: Sie teilen ein – in größerem oder geringerem Umfang ausformuliertes – didaktisches Konzept, das zu einer ähnlichen Nutzung der Lernräume und einer ebenfalls vergleichbaren Workloadverteilung führt. Damit kann die Hochschule und das dadurch zugrunde liegende Hochschulkonzept bereits als ein dominanter Faktor bei der Gestaltung von Blended-Learning- und Fernstudiengängen identifiziert werden.

Abseits der Überlegungen weiterführender Studien stellt sich bereits jetzt für die Begutachtungsverfahren folgende Frage: Welches Vorgehen ist einzuschlagen, um eine Überprüfung in Hinblick auf den in § 12 Abs. 6 MRVO hinterlegten besonderen Profilsanspruch von Studiengängen zu leisten und dabei sowohl eine Vergleichbarkeit der Bewertung sicherzustellen als auch den individuellen Studienkonzepten und Hochschuldidaktiken Rechnung zu tragen?

Einerseits ist die Heterogenität der Studiengänge zu begrüßen, da sie unterschiedliche Zielgruppen bedient und diverse didaktische Konzepte und Studienstrukturen ermöglicht. Sie spiegelt die Vielfalt der Hochschulprofile und der Studienfächer wider. Andererseits ist im Sinne eines Verbraucher:innenschutzes auch auf die Erwartungen einzugehen, die

Bezeichnungen wie Präsenz- und Fernstudium bei Studieninteressierten auslösen. Zudem ist zu überprüfen, ob den genutzten Lernräumen ein sinnvolles Konzept zugrunde liegt oder diese nur aufgrund der Erweiterung eines Einzugsradius im Studiengang inkludiert sind. Im Begutachtungsverfahren sollte daher ein besonderes Augenmerk auf das zugrundeliegende didaktische Konzept der Hochschule und die stimmige Umsetzung im Studiengang gelegt werden.⁸ Der Begriff didaktisches Konzept wird dabei in einem weiten Sinne als Darlegung didaktischer Überlegungen zur stimmigen Verwendung von Lehr-Lernmethoden und unterschiedlicher Lernorte in Hinblick auf die Erreichung der Qualifikationsziele verstanden. Es darf bei der gutachterlichen Beurteilung der Studiengänge nicht so sehr darum gehen, den Umfang von Präsenzlehre und Online-Lehre per se zu bewerten, sondern die Sinnhaftigkeit in der Nutzung der Lernorte in Hinblick auf die Qualifikationsziele, die fachspezifischen Besonderheiten und die Zielgruppe des Studiengangs. Dies bedeutet, dass in der Bewertung aller Kriterien der MRVO der Blick geschärft wird in Hinblick auf die Nutzung von Online-Formaten, die studierendenfreundliche und zielgruppenorientierte Nutzung digitaler Strukturen und auf die Abstimmung dieser Elemente mit dem didaktischen Konzept und dem Profil der Hochschule.

Nichtsdestotrotz sollte neben diesem Fokus aber gelten: Auch wenn es keine klaren Vorgaben zur Definition von Präsenz- und Fernstudiengängen anhand der Workloadverteilung gibt, sollten diese Informationen von der Hochschule kritisch hinterfragt und idealerweise im Akkreditierungsbericht diskutiert werden. Dies gilt insbesondere für Präsenzstudiengänge mit einem Anteil an Präsenzlehre von unter 10 % und Fernstudiengänge mit einem Anteil an Präsenzlehre von über 10 %. Nur so kann eine Diskussion über die Begrifflichkeiten gefördert und die Interessen der Studieninteressierten an einer transparenten Definition der Studiengänge geschützt werden.

Vorschläge zur Beurteilung von Studiengängen

Um eine adäquate Beurteilung von Studiengängen mit Online-Lehre im Rahmen der Programmakkreditierung gewährleisten zu können, wird intern die Entwicklung eines Fragenkatalogs mit Augenmerk auf die spezifischen Anforderungen dieser Studiengänge angestrebt. Er soll Referent:innen und Gutachter:innen insbesondere bei Akkreditierungsverfahren von Fern- und Blended-Learning-Studiengängen unterstützen

⁸ Auch der Wissenschaftsrat betont die Bedeutung des didaktischen Konzepts für die stimmige Gestaltung des Studiengangs (vgl. Wissenschaftsrat 2022, 45).

und Fragen beinhalten, die Bereiche in Zusammenhang mit digitalen Strukturen und Lehrmethoden ausleuchten. Auch für interessierte Hochschulen kann der Fragenkatalog eine Informationsquelle sein, um die Qualität der Selbstberichte zu verbessern.

Zudem ist zu beachten, dass sich das Augenmerk bei der Begutachtung nicht nur auf § 12 Abs. 6 MRVO richten darf, sondern der Studienorganisation entsprechende, spezifische Fragen in allen der in der MRVO genannten Kriterien gestellt werden müssen. Der Fragenkatalog im Anhang inkludiert dabei viele Vorschläge des Wissenschaftsrats. Des Weiteren soll ein Leitfaden agenturintern die Akkreditierungsverfahren von Fern- und Blended-Learning-Studiengängen erleichtern. Dieser soll insbesondere beim Onboarding neuer Mitarbeiter:innen der Agentur zum Einsatz kommen, der Wissenssicherung innerhalb der Agentur dienen und eine gleichbleibende Qualität der Verfahren gewährleisten.

Literaturverzeichnis

Breidenbach, P. (2022): Akzeptanz von E-Learning und E-Learning-Angeboten. In: M. Pfannstiel & P. Steinhoff (Hg.): *E-Learning im digitalen Zeitalter. Lösungen, Systeme, Anwendungen*. Wiesbaden: Springer, S. 159–177

ENQA (2018): Considerations for Quality Assurance of E-Learning Provision. Report From the ENQA Working Group VIII on Quality Assurance and E-Learning, <https://www.engq.eu/wp-content/uploads/Considerations-for-QA-of-e-learning-provision.pdf> (15.02.2023).

Friedrich, J.-D. (2020): *CHECK – Digitalisierung an deutschen Hochschulen im Sommersemester 2020*, hrsg. v. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), <https://www.che.de/download/digitalisierung-hochschulen-2020/> (13.12.2022).

Garrison, D.R. & Vaughan, N.D. (2008): *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.

Handke, J. & Schäfer, A.M. (2012): *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung*. München: Oldenbourg Verlag.

Hrastinski, Stefan (2019): What Do We Mean by Blended Learning? In: *TechTrends*, 63, S. 564–569.

Kerres, M. (2020): Frustration in Videokonferenzen vermeiden: Limitationen einer Technik und Folgerungen für videobasiertes Lehren. In: K. Wilbers (Hg.): *Handbuch E-Learning*, (Bd. 4.69). Köln: Wolters Kluwer, S. 59–78, <https://learninglab.uni->

[due.de/sites/default/files/Kerres-rustration%20in%20Videokonferenz-final.pdf](https://www.due.de/sites/default/files/Kerres-rustration%20in%20Videokonferenz-final.pdf)

(13.12.2022).

Kerres, M. (2021): *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Münster, New York: Waxmann.

Reinmann, G. (2022): Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum post-pandemischen „Teaching as Design“. In: Egger, R. & Witzel, S. (Hg.): *Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer S. 1–16.

Saichaie, K. (2020): Blended, Flipped, and Hybrid Learning: Definitions, Developments, and Directions. In. *New Directions for Teaching and Learning*, 164, S. 95–104.

Wissenschaftsrat (2022): *Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium*, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.html> (15.02.2023).

Anhang

Interner Leitfaden AHPGS

Der folgende Leitfaden inkludiert Themenbereiche, die im Akkreditierungsverfahren von Fern- und Blended-Learning-Studiengängen zentral sind. Diese Themen sollten im Laufe des Verfahrens mit der Hochschule beispielsweise in Form von offenen Fragen oder im Rahmen der Vor-Ort-Begutachtung thematisiert und aus Sicht der Gutachter:innen stimmig beantwortet werden. Zudem ist zu beachten, dass sich das Augenmerk bei der Begutachtung nicht nur auf § 12 Abs. 6 MRVO richten darf, sondern der Studienorganisation entsprechende, spezifische Fragen in allen der in der MRVO genannten Kriterien gestellt werden müssen.

Grundlegend sollte auf folgende Punkte bei der Bearbeitung von Akkreditierungsverfahren von Studiengängen mit digitalen Lehrformen geachtet werden:

- Es ist bei der Hochschule eine Unterteilung in Kontaktzeit (= Präsenzzeit, synchrone Online-Lehre), asynchrone Online-Lehre, Selbststudienzeit und Praxiszeit anzufragen. Sollte asynchrone Lehre zur Kontaktzeit gezählt werden, hat die Hochschule dies zu begründen. Im Akkreditierungsbericht ist die Zuordnung der einzelnen Zeiten und die Begründung der Hochschule transparent zu machen.
- Bei sehr geringer Präsenzlehre (Richtlinie: unter 10 % des Gesamtworkload) und Definition als Präsenzstudiengang sollte dieses Label mit der Hochschule besprochen werden. Die Hochschule sollte begründen können, warum es sich bei dem Studiengang um einen Präsenzstudiengang handelt. Spätestens bei der Vor-Ort-Begutachtung sollte dies in den Augen der Gutachter:innen als stimmig bewertet werden, ansonsten ist die Studierbarkeit als Präsenzstudiengang eingeschränkt. Gleiches gilt für Fernstudiengänge mit einem untypisch hohen Umfang an Präsenzlehre (Richtlinie: mehr als 10 % des Gesamtworkloads).
- Bei Präsenzstudiengängen wird mitunter die Betreuungsrelation von hauptamtlich Lehrenden zu Studierenden erfragt, um die Betreuungssituation an der Hochschule besser einschätzen zu können. Bei Fernstudiengängen hat die Betreuungsrelation nicht den gleichen Stellenwert bei der Beurteilung der Betreuungsstrukturen. Zentraler sind die Fragen danach, welche an die Studienform angepasste Betreuungs- und Beratungsangebote es gibt und welche digitalen Strukturen den schnellen und unkomplizierten Kontakt zu Lehrenden gewährleisten: Wie können die Studierenden zu den Lehrenden Kontakt aufnehmen? Wie schnell antworten die Lehrenden? Sind

neben den Lehrenden auch organisatorische Strukturen (Studierendenberatung o.ä.) leicht erreichbar?

- Folglich besteht bei Fernstudiengängen ein hoher Bedarf an wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen zur Betreuung, Beratung, Studienmaterialerstellung, Bewertung der Aufgaben in Studienmaterialien etc. Die personelle Ausstattung sollte in Hinblick darauf beurteilt werden.
- Den Gutachter:innen sollte während oder schon im Vorfeld der Vor-Ort-Begutachtung die Möglichkeit gegeben werden, die Online-Plattform der Hochschule kennenzulernen.
- Ebenso sollten den Gutachter:innen beispielhafte, im Studiengang genutzte Studienbriefe zugänglich gemacht werden. Die zur Verfügung gestellten Studienbriefe sollten dabei im Idealfall von den Gutachter:innen und nicht von der Hochschule ausgewählt werden. Greift die Hochschule bei der Lehre nicht auf Studienbriefe zurück, sollten auf der Online-Plattform andere Lehrmaterialien einsehbar sein.
- Der Umfang der Präsenzzeiten, die Organisation dieser Präsenzblöcke und ihre Lage im Studienverlauf sind auf ihre Sinnhaftigkeit hin zu hinterfragen und insbesondere auch in Hinblick auf die Studierbarkeit des Studiengangs für die entsprechende Zielgruppe. Gleichmaßen hat die Begleitung der Studierenden in ihrem Kompetenzerwerb während der Selbststudienzeit eine hohe Bedeutung.
- Bei Blended-Learning-Studiengängen sollte darauf geachtet werden, wie die unterschiedlichen Lernorte genutzt und miteinander kombiniert werden, um die Qualifikationsziele des Studiengangs zu erreichen und die Studierbarkeit für die Zielgruppe zu sichern.
- Damit die Gutachter:innen die Sinnhaftigkeit in der Nutzung der Lernorte in Bezug auf die Qualifikationsziele beurteilen können, hat die Hochschule ein didaktisches Konzept darzulegen. Dabei ist der Terminus des didaktischen Konzepts in einem weiten Sinne zu verstehen: Es sollen grundlegende Überlegungen zur Auswahl der Lehrmethodik und der Heranziehung von analoger und digitaler Lehrformate und -orte dargestellt werden. Das didaktische Konzept kann im Selbstbericht oder in einem gesonderten Dokument beschrieben werden. Das genutzte Studienmaterial sollte passend auf die Lernorte abgestimmt sein und auch bei hoher Selbststudienzeit bzw. asynchronem Lernen eine Möglichkeit der Überprüfung des Lernfortschritts geben (beispielsweise durch konkrete Aufgaben oder Kontrollfragen).
- Die digitale Infrastruktur, die Lehrmaterialien und die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte sind in die Qualitätssicherung der Hochschule zu integrieren. Die

Hochschule sollte weiterhin ein Konzept zur Einarbeitung neuer Lehrkräfte und Weiterbildung von Lehrkräften in Bezug auf Online-Lehre vorweisen.

- Im Prüfbericht sollte die Studiengangsorganisation als Blended-Learning-Studiengang unter § 3 (Studienstruktur und Studiendauer) erwähnt werden; unter den §§ 7 und 8 sollte darauf geachtet werden, dass im Modulhandbuch Präsenzzeit, synchrone und asynchrone Online-Lehre und Selbstlernzeit ausgewiesen sind und der Gesamtworkload entsprechend berechnet wurde. Kooperiert die Hochschule mit nicht-hochschulischen Einrichtungen (§ 9, § 19) in der Form, dass Teile des Curriculums ausgelagert werden, ist zu klären, ob auch hier Blended-Learning stattfindet.

| Kriterium MRVO | Mögliche Fragen |
|---|--|
| § 11 Qualifikationsziele | <ul style="list-style-type: none"> • Durch welche Elemente der Online-Lehre wird die Persönlichkeitsentwicklung gefördert? • Wie werden die Studierenden bei der Entwicklung digitaler Kompetenzen und einer digitalen Souveränität unterstützt? • Wird die digitale Lehre stimmig in Hinblick auf die Qualifikationsziele und das Studienfach angewendet? |
| § 12 Abs. 1 S. 1 bis 3 und 5 Curriculum | <ul style="list-style-type: none"> • Welche unterschiedlichen Lernorte sind in den Studiengang integriert und wie werden die unterschiedlichen Lernorte genutzt? • Welche didaktischen Begründungen liegen dem Studiengangskonzept und der Nutzung der Lernorte zugrunde? • Generell: Liegt ein didaktisches Konzept vor? • Wie werden kollaborative Lernformen im Studiengang umgesetzt? |
| § 12 Abs. 1 S. 4 Mobilität | <ul style="list-style-type: none"> • Wie werden digitale Strukturen ergänzend zu physischen Möglichkeiten genutzt, um die Internationalisierung von Hochschulen zu unterstützen? (Studierendenebene und Lehrendenebene) |
| § 12 Abs. 2 Personelle Ausstattung | <ul style="list-style-type: none"> • Wird das Personal in der Anwendung von IT-Systemen sowie der Didaktik von Online-Lehre geschult und regelmäßig weitergebildet? • Fungieren digitale Kompetenzen als Auswahlkriterien beim Lehrpersonal? • Werden Lehrende auch im Bereich des Datenschutzes und des Urheberrechts geschult, sodass die aktuelle Gesetzeslage bekannt ist? • Gibt es Anreize für die Lehrenden zur Entwicklung und Umsetzung von digitalen Lehrformaten? • Werden Forschungsaktivitäten im Bereich didaktischer Konzepte für die digitale Lehre unternommen? • Wer ist zuständig für die Betreuung von Studierenden in den Selbststudienphasen und im asynchronen E-Learning? In welchem Umfang? Wird der Betreuungsaufwand entsprechend bei der Personalplanung berücksichtigt? |
| § 12 Abs. 3 Ressourcenausstattung | <ul style="list-style-type: none"> • Ist nicht-wissenschaftliches Personal in ausreichendem Maße vorhanden, um bei der digitalen Lehre und der Gestaltung |

| | |
|--|--|
| | <p>anderer digitaler Prozesse zu unterstützen? (IT, aber auch Mediengestalter:innen für Lehrmaterialien o.ä.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ist genügend auf die digitale Lehre der Hochschule zugeschnittene IT-Ausstattung vorhanden? • Welche Medien und Software werden genutzt und wie passen diese zum didaktischen Konzept? Gibt es eine Online-Plattform, auf der die Studierenden alle notwendigen Informationen zu den Lehrveranstaltungen finden? • Welche technische Ausstattung wird den Lehrenden zur Verfügung gestellt? • Ist eine Online-Bibliothek vorhanden? • Wird hybride Lehre durchgeführt und ist die notwendige Ausstattung dafür vorhanden? • Entspricht die räumliche Ausstattung dem didaktischen Konzept? (Räume zur Video- und Audioproduktion; Räume zum Streamen der synchronen Lehre, evtl. auch Räume für die Studierenden zur Teilnahme an synchroner Lehre; Medienlabor für Lehrende zur Erprobung der Technik) |
| § 12 Abs. 4 Prüfungssystem | <ul style="list-style-type: none"> • Welche digitalen und kompetenzorientierten Prüfungsformen finden statt? • Wie werden digitale Prüfungen umgesetzt und überwacht? |
| § 12 Abs. 5 Studierbarkeit | <ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern wird die Studierbarkeit durch die Nutzung von Online-Lehregewährleistet? • Werden Studierende ohne die notwendige technische Ausstattung in irgendeiner Form unterstützt? • Welche Unterstützung erhalten Studierende bei technischen Problemen? • Ist die Lernplattform übersichtlich und einfach zu bedienen? Wird eine Interoperabilität der unterschiedlichen technischen Systeme angestrebt? • Haben die Studierenden Zugang zu virtuellen Räumen für fachlichen oder persönlichen Austausch und für kollaborative Lernformen? • Sind die Online-Phasen an den Bedarfen der Studierenden in den unterschiedlichen Studienphasen ausgerichtet? • Wie werden die Studierenden begleitet und betreut, insbesondere während der Selbststudienphasen? |
| § 12 Abs. 6 Besonderer Profilanspruch | <ul style="list-style-type: none"> • Entsprechen die Nutzung der Lernorte, die zeitliche Organisation und die eingesetzten Lehrmaterialien dem ausgewiesenen besonderen Profil und der damit anvisierten Zielgruppe? |
| § 13 Aktualität der fachlichen und wissenschaftlichen Anforderungen | <ul style="list-style-type: none"> • Welche digitalen Strukturen werden zum Austausch der Lehrkräfte genutzt? • Inwiefern nehmen die Lehrkräfte der Hochschule über digitale Strukturen am nationalen und internationalen Diskurs des Fachs teil? |
| § 14 Studienerfolg | <ul style="list-style-type: none"> • Sind die IT-Infrastruktur, die digitalen Plattformen, die eingesetzte Software und Lehrmedien sowie die digitalen Lehrkompetenzen in die Qualitätssicherung eingebunden? • Findet eine regelmäßige Prüfung der technischen Ausstattung und Erneuerung statt (und gibt es dafür genügend Personal)? • Studienhefte: Wie und in welchen Zeiträumen läuft der Aktualisierungsprozess ab? • Welche alternativen Partizipationsprozesse für Studierende wurden entwickelt (insbesondere bei Fernstudiengängen ohne Präsenzanteile)? |
| § 15 Geschlechtergerechtig- | <ul style="list-style-type: none"> • Sind Lehrformate barrierearm gestaltet? |

| | |
|---|--|
| keit und Nachteilsausgleich | <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Konzepte, um Diskriminierung in virtuellen Räumen zu vermeiden? • Inwiefern werden digitale Strukturen genutzt, um die Familienfreundlichkeit der Hochschule zu steigern? |
| § 19 Kooperation mit nichthochschulischen Einrichtungen | <ul style="list-style-type: none"> • Übertragbarkeit der oben genannten Fragen auf die Teile des Curriculums, die von der außerhochschulischen Bildungseinrichtung durchgeführt werden. Wie sichert die gradverleihende Hochschule die Einhaltung dieser Aspekte? Welche Formen des Blended Learning finden hier statt? |
| § 20 Hochschulische Kooperationen | <ul style="list-style-type: none"> • Übertragbarkeit der oben genannten Fragen auf die Teile des Curriculums, die von der kooperierenden Hochschule durchgeführt werden. Wie sichert die gradverleihende Hochschule die Einhaltung dieser Aspekte? Welche Formen des Blended Learning finden hier statt? |