

Zielgruppenspezifische didaktische Gestaltung von Weiterbildungsmodulen

Eine Befragung von Fachkräften und Alumni

KATHARINA KRIKLER

Kurz zusammengefasst ...

Im Sommer 2015 wurde im Rahmen des Projekts „OTH mind: modulares innovatives Netzwerk für Durchlässigkeit“ eine onlinebasierte Befragung der Zielgruppen technische Fachkräfte, beruflich Qualifizierte mit Studieninteresse sowie Ingenieur_innen an den beiden Ostbayerischen Technischen Hochschulen (OTH) Amberg-Weiden und Regensburg durchgeführt. Anhand standardisierter Erhebungen wurde versucht, zielgruppenspezifische didaktische Gestaltungswünsche abzuleiten. Die Resultate ergaben, dass die Unterschiede zwischen den verschiedenen Zielgruppen marginal sind. Über alle Zielgruppen hinweg zeigt sich in Hinblick auf eine Weiterbildungsteilnahme ein starker Wunsch nach Praxisnähe der Weiterbildungsinhalte sowie der Dozent_innen. Der Theoriegedanke und wissenschaftliche Aspekte werden dagegen eher in den Hintergrund gerückt. Der Einsatz von virtuellen Lehrelementen scheint bisher nicht sehr verbreitet zu sein.

1 Einleitung

Im Hochschulkontext hat eine enorme Expansion der Studierendenzahl stattgefunden, die eine stark heterogene Zusammensetzung der Studierenden befördert. Angeheizt wurde der Prozess unter anderem aus der Strukturveränderung im Hochschulwesen und der gesteigerten Auswahl an Studienangeboten. Dies gilt insbesondere auch für die Fokussierung auf das Lebenslange Lernen und das vermehrte Angebot an berufsbegleitenden Studiengängen sowie den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (Buchhaas-Birkholz, 2015; Seiler Schiedt, 2013; Wolter, 2010).

Seit der Öffnung der Hochschulen vor einigen Jahren ist zudem die Heterogenität der Studierenden enorm gestiegen (Duong & Püttmann, 2014). Diese Entwicklung war politisch durchaus gewollt. Allerdings resultiert daraus die Frage, was die Gruppe der nicht traditionell Studierenden an Vorwissen und Erfahrungen in ein Studium mitbringt und ob sich diese Ressourcen sinnvoll in den Weiterbildungsprozess integrieren lassen. Zudem ist zu vermuten, dass akademische Weiter-

bildung für diejenigen, die keine Hochschulerfahrung besitzen, eine besondere Herausforderung darstellt. Demzufolge müssen auch die Hochschulen ihre Angebote entsprechend ausrichten. Hier besteht allerdings noch Handlungsbedarf an den deutschen Hochschulen, die vornehmlich homogenitätsorientiert agieren und auf die traditionell Studierenden ausgerichtet sind (Hanft, 2015).

Es gilt daher einen Paradigmenwechsel zu vollziehen und neue didaktische Lernwege zu eröffnen, um den zielgruppenspezifischen Anforderungen gerecht werden zu können. Dabei sollte in Hinblick auf die nicht traditionell Studierenden mit beruflichen oder familiären Verpflichtungen in erster Linie eine zeitlich flexible und ortsunabhängige maximale Lernunterstützung erfolgen (Hanft & Kretschmer, 2014; Herzog, 2016).

Ziel des OTH mind Projekts ist die optimierte Studierbarkeit für alle adressierten Zielgruppen sowie eine stärkere Verzahnung von arbeitsplatzintegrierten Projekten in Unternehmen und hochschulischer Weiterbildung. Dabei muss die bestehende Expertise und Infrastruktur an den Hochschulen genutzt werden, um den hochschulpolitischen Aufwind voranzutreiben und der Heterogenität der Studierenden mit vielfältigen didaktischen Konzepten im Hochschulkontext gerecht zu werden. Im Fokus des Projekts stehen die verschiedenen MINT-Fächer in der Hochschullehre.

2 Forschungsstand zu zielgruppenspezifischen Lehr- und Lernformen

Die zunehmende Heterogenität unter den Studierenden fordert auch eine entsprechende Anpassung der Lehr- und Lernformen im Hochschulkontext und ein Überdenken der Normalitätserwartungen. Dazu müssen entsprechende Bedingungen geschaffen werden, die sich sowohl auf Studienstrukturen als auch auf Lehr-Lern-Prozesse beziehen. Die individuellen Ressourcen der Lernenden müssen stärker berücksichtigt werden. Es müssen mehr Wahlmöglichkeiten geboten werden, um einen optimalen Lernprozess für den

Einzelnen zu ermöglichen. Dabei sollten die Lernenden keine passive Rolle übernehmen, sondern aktiv neues Wissen aufnehmen und mit bestehendem verknüpfen. Die Beteiligung der Lernenden ist hierbei entscheidend (Bachmann, 2014), wodurch die Lernenden immer stärker in den Fokus rücken. Methoden, bei denen der Lernende nicht ausschließlich durch Frontalunterricht mit Informationen versorgt wird, sondern Inhalte eigenständig erarbeiten muss, stehen zunehmend im Vordergrund.

Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, ist es hilfreich, die technologischen Möglichkeiten stärker mit einzubeziehen. Während traditionelle Lernsettings durch die Dominanz von Stift und Papier, durch vorgefertigte Wissenswelten der Lehrenden sowie durch passives Zuhören gekennzeichnet und weiterhin an unseren Hochschulen anzutreffen sind, verweist das mediale Alltagsverhalten der Studierenden auf das Potenzial neuer Medien. Es lassen sich nach Kerres (2012) drei Säulen identifizieren, welche die Eckpfeiler mediendidaktischer Konzepte bilden.

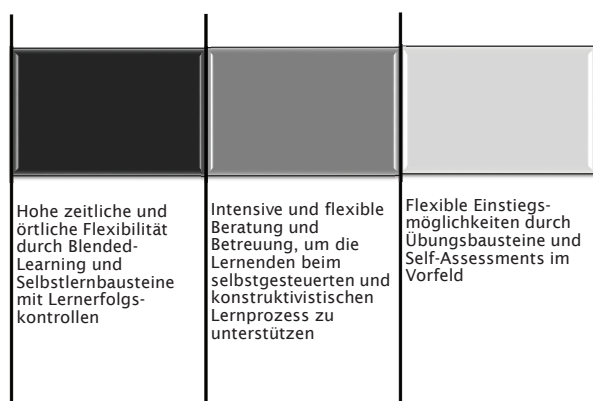


Abb. 1: Eckpfeiler mediendidaktischer Konzepte

Eine große Hemmschwelle beim Einsatz von E-Learning stellt der zu Beginn der Einführung teilweise hohe Aufwand dar (Grimmig, Sattler & Schiwy, 2014). Die Erstellung und Organisation von E-Learning Modulen erfordert von den Lehrpersonen zunächst starkes Engagement und die Bereitschaft, ausreichend Zeit zu investieren. Nur didaktisch durchdachte Module können auf Akzeptanz bei der Zielgruppe stoßen (Kerres, 2012). Entscheidend ist demzufolge die gewählte didaktische Gesamtkonzeption. Hier rückt der didaktische Mehrwert von E-Learning gegenüber traditionellen Lehrformen in den Fokus. An dieser Stelle können als Vorteile beispielsweise die zeitliche und örtliche Flexibilität sowie die Möglichkeit des selbstregulierten Lernens durch die Bereitstellung von digitalen Lehrmaterialien herausgegriffen werden.

Die Datenlage zu den Lernvoraussetzungen und individuellen Ressourcen der Zielgruppen ist bislang eher gering (Jürgens & Zinn, 2012; Hanft & Kretschmer, 2014; Wolter, 2010). Dennoch zeigt sich tendenziell ein positiver oder zumindest

kein negativer Einfluss der Berufserfahrung auf den Studien Erfolg (Grendl, Lübke & Hausmann, 2014).

Im Gegensatz zu traditionell Studierenden haben beruflich Qualifizierte häufig mit zeitlichen und örtlichen Einschränkungen zu kämpfen. Oftmals sind die Weiterbildungsinteressierten durch familiäre oder berufliche Pflichten gebunden (Hanft & Kretschmer, 2014). Deshalb gilt es flexible Angebote zu erstellen, die auch das Lernen von zu Hause aus ermöglichen.

Bisher ist die didaktisch-methodische Gestaltung für die untersuchten Zielgruppen empirisch und theoretisch noch nicht ausreichend erforscht (Dittmann, Kreutz & Meyer, 2014). Die Zielgruppen des OTH mind Projekts zeichnen sich durch spezifische Rahmenbedingungen aus. Gerade die Lebens- und Berufserfahrungen der nicht traditionell Studierenden können große Potenziale bergen und müssen stärker in den Hochschulkontext eingebunden werden. Deshalb wurden in der ersten Projektphase von OTH mind Befragungen dieser Zielgruppen durchgeführt. Mit Hilfe onlinebasierter Befragungen sollen didaktische Gestaltungswünsche von weiterbildungsinteressierten technischen Fachkräften, beruflich Qualifizierten mit Studieninteresse und Ingenieur_innen identifiziert werden.

3 Methode

3.1 Fragebogen

In den Befragungen konnten 216 Beruflich Qualifizierte mit Studieninteresse, 169 technische Fachkräfte sowie 216 Ingenieur_innen als Proband_innen gewonnen werden. Bei der Teilnehmerakquise wurde das Projekt von der Bundesagentur für Arbeit sowie dem Zentrum für Weiterbildung und Wissenschaft in Regensburg unterstützt. Die Auswahl der Stichprobe beschränkt sich dabei auf Personen aus der Oberpfalz.

3.2 Stichprobe

Mittels standardisierter Online-Fragebögen, die durch vorab geclusterte Personengruppen zielgruppenspezifisch versandt werden konnten, wurden die spezifischen Vorstellungen hochschulischer Weiterbildungsangebote ermittelt. Dabei wurden unter anderem didaktische Gestaltungswünsche sowie die Erfahrung mit virtuellen Lernumgebungen erfragt. Die entsprechenden Items waren in allen drei Fragebögen identisch konzipiert. Die didaktischen Gestaltungswünsche wurden dabei mit Hilfe einer vierstufigen Likert-Skala erfragt. Bei dem Item zur Erfahrung mit virtuellen Lernumgebungen handelte es sich um eine dichotome ja/nein-Frage. Die Auswertung der Erhebungen erfolgte mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 22. Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden die jeweiligen Erhebungen an den beiden Hochschulstandorten in aggregierter Form ausgewertet und dargestellt.

4 Ergebnisse

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der statistischen Auswertung zunächst getrennt voneinander betrachtet und anschließend zueinander in Verbindung gesetzt sowie entsprechende didaktische Implikationen abgeleitet.

4.1 Befragung beruflich Qualifizierter

Hinsichtlich der Dozent_innen halten die befragten beruflich Qualifizierten mit Studieninteresse besonders die Praxisnähe der Lehrpersonen für wichtig (75,9 %). Die Mehrheit der Befragten schätzt zudem den persönlichen Austausch mit den Dozent_innen als bedeutsam ein (59,9 %). Lediglich 12 % der Befragten fordern Dozent_innen aus der wissenschaftlichen Forschung.

Über die Hälfte der Befragten stimmt zu, dass eine Weiterbildungsveranstaltung den Transfer der Inhalte in die Arbeitswelt unterstützen sollte. Ebenfalls hohe Zustimmung gibt es für den Einsatz unterschiedlicher Methoden und Medien. Vergleichsweise weniger Befragte halten den Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmer_innen für ausschlaggebend.

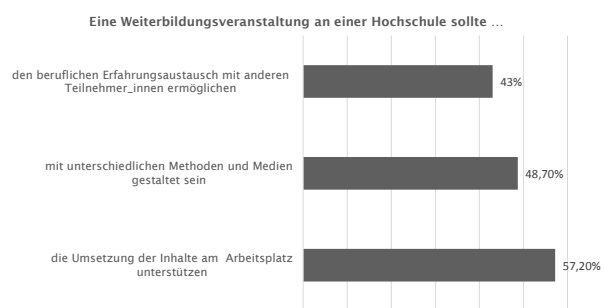


Abb. 2: Allgemeine Gestaltungswünsche Beruflich Qualifizierte

Auch bei der inhaltlichen und thematischen Gestaltung sticht der Praxisbezug hervor. Gerade das Arbeiten mit praktischen Beispielen wird von den beruflich Qualifizierten mit Studieninteresse gefordert. Ebenfalls die große Mehrheit stimmt der Aussage zu, dass die Weiterbildungsinhalte in Verbindung zur beruflichen Tätigkeit stehen sollten. Vergleichsweise unwichtig hingegen ist eine Forschungsnähe der Inhalte.

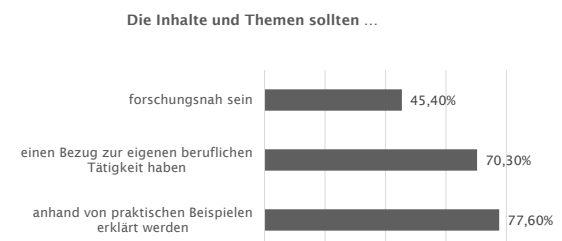


Abb. 3: Inhaltliche Gestaltungswünsche Beruflich Qualifizierte

Wirft man einen Blick auf die bisherigen Erfahrungen der beruflich Qualifizierten mit virtuellen Lernumgebungen so geben lediglich 37,7 % der Befragten an, bereits Erfahrung auf diesem Gebiet gesammelt zu haben.

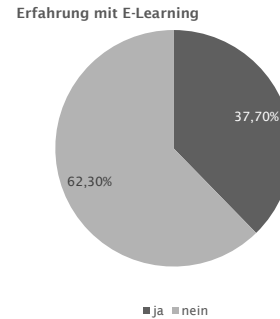


Abb. 4: Erfahrung E-Learning Beruflich Qualifizierte

Unter den bereits genutzten Formen finden sich in erster Linie Lernplattformen (25 %) und Selbstlernprogramme (24,1 %). Technologisch aufwendigere Formen wie App-basiertes Lernen, Simulationen oder Live-Onlinekurse wurden von lediglich 5-10 % bereits genutzt.

4.2 Befragung von Ingenieur_innen

In Bezug auf die Dozent_innen betonen die befragten Ingenieur_innen besonders die Praxisnähe der Lehrpersonen (66,5 %). Die Mehrheit der Befragten schätzt zudem den persönlichen Austausch mit den Dozent_innen als bedeutsam ein (56,7 %). Lediglich 8,7 % der Befragten fordern Dozent_innen aus der wissenschaftlichen Forschung.

Für die befragten Ingenieur_innen ist es besonders wichtig, sich im Rahmen einer Weiterbildung mit den anderen Teilnehmer_innen austauschen zu können. Ebenfalls relevant sind der Transfer der Inhalte und eine methodische sowie mediale Abwechslung.

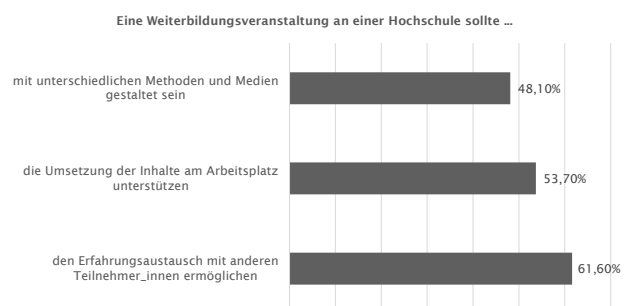


Abb. 5: Allgemeine Gestaltungswünsche Ingenieur_innen

Die Weiterbildungsinhalte und Themen sollten in erster Linie mittels praktischer Beispiele vermittelt werden und zudem einen Bezug zum beruflichen Alltag der Teilnehmer_innen haben. Weniger wichtig ist dagegen eine forschungsnah Ausrichtung der behandelten Inhalte.

Über die Hälfte der befragten Ingenieur_innen gibt an, bereits Erfahrung mit virtueller Lernumgebung gemacht zu haben. Davon haben insgesamt 69,4 % Selbstlernprogramme, 62,1 % Lernplattformen, 53,2 % Wissensmanagement- und Kommunikationstools und 40,3 % Live Onlinekurse genutzt. Simulation und App-basiertes Lernen ist dagegen weniger bekannt.

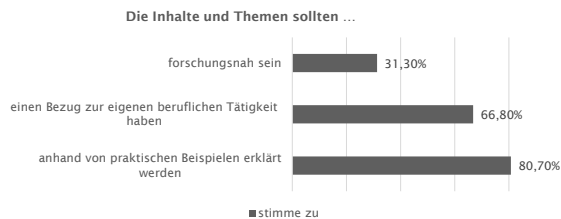


Abb. 6: Inhaltliche Gestaltungswünsche Ingenieur_innen

4.3 Befragung technischer Fachkräfte

Hinsichtlich der Dozent_innen halten die befragten technischen Fachkräfte besonders die Praxisnähe der Lehrpersonen für wichtig (82,6 %). Über die Mehrheit der Befragten empfindet zudem den persönlichen Austausch mit den Dozent_innen als bedeutsam (58,9 %). Leidlich 11,7 % der Befragten fordern Dozent_innen aus der wissenschaftlichen Forschung.

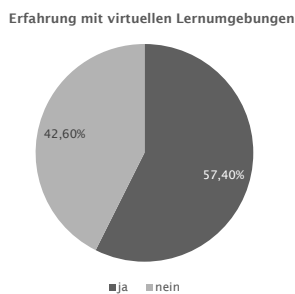


Abb. 7: Erfahrung E-Learning Ingenieur_innen

Für rund die Hälfte der Befragten ist es wichtig, dass die vermittelten Inhalte am Arbeitsplatz angewandt werden können und diese methodisch sowie medial abwechslungsreich dargeboten werden. Etwas weniger technische Fachkräfte geben an, dass im Rahmen der Weiterbildung ein beruflicher Erfahrungsaustausch ermöglicht werden soll.

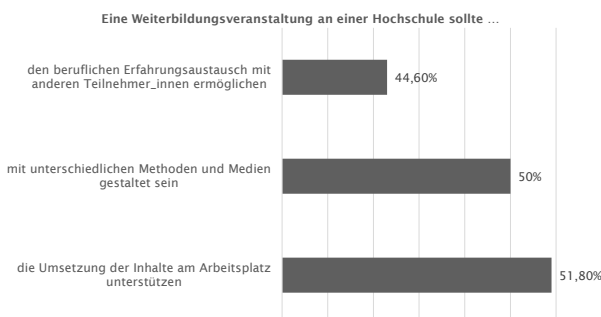


Abb. 8: Allgemeine Gestaltungswünsche Fachkräfte

Nahezu 80 % der Befragten wünschen sich die Nutzung von praktischen Beispielen zur Vermittlung der Weiterbildungsinhalte. Auch der thematische Bezug zum Arbeitsalltag ist für die meisten technischen Fachkräfte von Bedeutung. Vergleichsweise weniger wichtig empfindet die Zielgruppe eine Forschungsnahe der Inhalte.

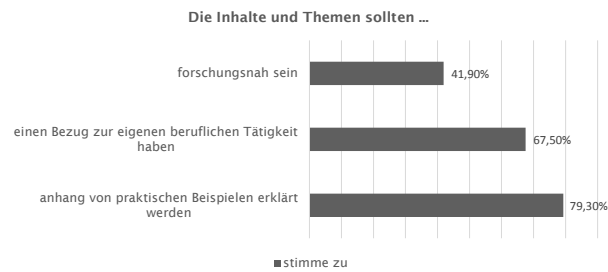


Abb. 9: Inhaltliche Gestaltungswünsche Ingenieur_innen

Die Mehrheit der technischen Fachkräfte konnte bisher noch keine Erfahrung mit virtuellen Lernumgebungen sammeln.

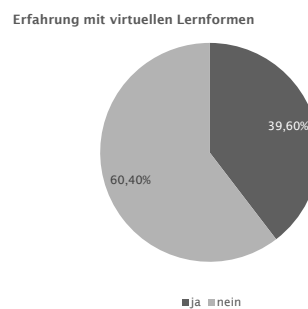


Abb. 10: Erfahrung E-Learning Fachkräfte

Diejenigen unter den Befragten, die bereits mit virtuellen Lehrformen gearbeitet haben, haben in erster Linie mit Lernplattformen (26 %) und Selbstlernprogrammen (24,3 %) gearbeitet. Eher wenige Erfahrungswerte zeigen die technischen Fachkräfte bei Wissensmanagement- und Kommunikationstools, App-basiertem Lernen, Simulationen und Live-Onlinekursen.

4.4 Vergleich der Zielgruppen und didaktische Implikationen

Stellt man die Forschungsergebnisse der drei Zielgruppen einander gegenüber, so zeigen sich überwiegend Gemeinsamkeiten. Nur in wenigen Aspekten können marginale Unterschiede aufgedeckt werden. Zwischen den beiden Geschlechtern konnten ebenfalls keine wesentlichen signifikanten Unterschiede gefunden werden ($p > .05$).

Über alle Zielgruppen hinweg findet sich eine ausgeprägte Präferenz gegenüber praxisnahen Weiterbildungsinhalten und Dozent_innen. Gerade vor dem Bildungshintergrund der technischen Fachkräfte und der beruflich Qualifizierten, der überwiegend praktisch ausgerichtet ist, verwundert dieses Ergebnis nicht. Alle Zielgruppen bevorzugen hierbei die Wissensvermittlung durch praktische Beispiele. Diesen

Wunsch gilt es bei der didaktischen Konzeption der Weiterbildungsmodul zu berücksichtigen.

Hier wäre es besonders sinnvoll, die beruflichen Vorerfahrungen der Zielgruppen aktiv in die Gestaltung der Beispiele miteinzubeziehen.

Hand in Hand mit diesem Praxiswunsch geht auch die Forderung nach Unterstützung des Transfers der Weiterbildungsinhalte in die Arbeitswelt einher. Alle befragten Zielgruppen wollen das Gelernte an ihrem Arbeitsplatz umsetzen können. In Zusammenspiel mit praktischen Beispielen lässt sich dieser Transfer leichter umsetzen. Zudem sollten im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltungen direkte Brücken zu den beruflichen Tätigkeiten der Teilnehmer_innen geschlagen werden, beispielsweise in Form von Lerntagebüchern oder Lernportfolios.

In diesem Zusammenhang überrascht es auch nicht, dass sich alle Zielgruppen Dozent_innen aus der Praxis wünschen. Der Wunsch nach methodischer und medialer Abwechslung ist über alle Zielgruppen hinweg eher mäßig stark ausgeprägt. Nichtsdestotrotz sollte bei der Weiterbildungskonzeption auf eine abwechslungsreiche Darbietung der Inhalte geachtet werden, um den verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden.

Was die Bedeutung des Austausches mit anderen Teilnehmer_innen im Rahmen der Weiterbildung betrifft, so gehen die Meinungen der Zielgruppen auseinander. Während dieser Austausch für technische Fachkräfte und beruflich Qualifizierte mit Studieninteresse keine besonders tragende Rolle spielt, nimmt er für die Ingenieur_innen einen sehr hohen Stellenwert ein (Herzog, 2016). Für diese Zielgruppe ist demzufolge ein entsprechendes Angebot an Kommunikationsplattformen zu schaffen, die den Austausch - persönlich wie virtuell - ermöglichen. Zudem bietet sich für diese Zielgruppe der intensive Einsatz kooperativer Lehrmethoden an, die den gegenseitigen fachlichen Austausch fördern und fördern.

Ebenfalls Divergenzen zwischen den Zielgruppen zeigen sich hinsichtlich virtueller Lehrformen. Die Erfahrung mit verschiedenen E-Learning Formen erweist sich als unterschiedlich stark ausgeprägt. Dieser Unterschied ist allerdings nicht verwunderlich, da die befragten Ingenieur_innen im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen bereits ein Studium absolviert haben. Daher sind die Werte hinsichtlich der Nutzung von Lernplattformen und Selbstlernprogrammen, die im Studium zum Einsatz kommen, wesentlich höher ausgeprägt. Zudem ist das bereits genutzte Spektrum an virtuellen Lehrformen breiter als bei technischen Fachkräften und beruflich Qualifizierten. Beim E-Learning Einsatz im Rahmen der Weiterbildungsmodul müssen die Zielgruppen entsprechend ihrer Vorerfahrung abgeholt werden, um Über- oder Unterforderungen zu vermeiden. Während bei den Ingenieur_innen von einer Grundkenntnis bezüglich typischen hochschulischen Plattformen wie Moodle ausgegangen werden kann, müssen technische Fachkräfte und

beruflich Qualifizierte langsam an das Feld herangeführt werden. Für diese beiden Gruppen bieten sich beispielsweise Einführungsschulungen an.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die didaktischen Gestaltungswünsche der Weiterbildungsmodul für technische Fachkräfte, Ingenieur_innen sowie beruflich Qualifizierte in eine ähnliche Richtung gehen. Entsprechend der vermittelten Lehrinhalte gilt es in erster Linie das Wissen möglichst praxisnah und anwendungsbezogen aufzubereiten.

5 Diskussion/Ausblick

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die didaktischen Gestaltungswünsche der technischen Fachkräfte, beruflich Qualifizierten mit Studieninteresse sowie der Ingenieur_innen näher zu analysieren und daraus Implikationen für die didaktische Konzeption von Weiterbildungsmodul abzu-leiten. Ein Fokus lag dabei auch auf virtuellen Lehr-/Lern-elementen.

Bei den statistischen Auswertungen muss bedacht werden, dass es sich in Bezug auf die Zielgruppe um recht kleine Fallzahlen handelt, wodurch die Aussagekraft begrenzt ist. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse zumindest in der Tendenz den Vorstellungen der untersuchten Zielgruppen entsprechen.

Berücksichtigt man ausschließlich die Vorstellungen der befragten Zielgruppen, so sollten die Weiterbildungsinhalte mit praktischen Beispielen von Dozent_innen aus der Praxis anwendungsorientiert vermittelt werden. Neben diesem ausgeprägten Praxisgedanken darf aber der wissenschaftliche Anspruch der Hochschulen nicht vergessen werden. Hier gilt es trotz vergleichsweise geringem Interesse auf Seiten der künftigen Weiterbildungsteilnehmer_innen dennoch für eine ausreichende wissenschaftliche Fundierung der Modul zu achten. Zumal diese Wissenschaftlichkeit ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal gegenüber den Angeboten anderer Weiterbildungsträger ist. Zudem resultiert die Ablehnung von „Theorie“ oftmals auch aus einer falschen Vorstellung dieses Begriffs. In den Köpfen wird mit theoretischen Inhalten häufig ein nutzloses und praxisfernes Wissen in Verbindung gebracht. Dies muss aber keineswegs der Fall sein - im Gegenteil. Wer Wissen anwenden möchte, muss sogar zwingend den theoretischen Hintergrund verstanden haben (Anderson & Krathwohl, 2001). Zielführend ist es demzufolge den Weiterbildungsteilnehmer_innen theoretisches Wissen anhand praktischer Beispiele näherzubringen. Dadurch können möglicherweise auch falsche Vorstellungen von „Theorie“ abgebaut werden.

Es scheint verwunderlich, dass der Prozentsatz der Ingenieur_innen, die bereits mit virtuellen Lernumgebungen gearbeitet haben, nicht höher ist. Vor dem Hintergrund eines abgeschlossenen Studiums müssten eigentlich mehr der befragten Ingenieur_innen bereits Erfahrung mit Moodle oder einem anderen Learning Management Tool gesammelt ha-

ben. Es liegt die Vermutung nahe, dass der Begriff „Virtuelle Lernumgebung“ nicht für alle Befragten eindeutig definiert war. Was die Befragten im Einzelnen unter dem Begriff „Virtuelle Lernumgebungen“ verstanden haben, bleibt unklar.

Bei allen Vorteilen und Möglichkeiten, die der Einsatz virtueller Lehr- und Lernformate bietet, darf aber nicht vergessen werden, dass die Vorerfahrung der technischen Fachkräfte und der beruflich Qualifizierten eher gering ist. Es bieten sich daher eher einfache E-Learning Elemente an. Da teilweise auch ein besonderes Augenmerk auf dem beruflichen Erfahrungsaustausch liegt, sollten zudem ausreichend Präsenzphasen vorhanden sein. In Anbetracht der geringen Vorerfahrung sollte mit Hürden beim E-Learning Einsatz gerechnet werden. Vermutlich wird die Integration der drei Eckpfeiler (siehe Abbildung 1) mediendidaktischer Konzepte noch einige Semester dauern.

Die beruflichen Vorerfahrungen der nicht traditionell Studierenden sind eine wichtige Ressource und sollten unbedingt genutzt werden (Jürgens & Zinn, 2012). Sie bilden den gemeinsamen Nenner der Lernvoraussetzungen. Ein Anwendungs- und Praxisbezug der Studieninhalte wäre demzufolge eine Erleichterung für diese Studierendengruppe, da sie dadurch Bezüge zu vorhandenem Wissen und zu anderen Lebensbereichen herstellen könnte. Dieser Transfer ist wichtig für den Lernerfolg (Meyer, 2012). Durch die kritische Reflexion von Praxisbezügen kann zudem die Innovationsfähigkeit im eigenen Arbeitsumfeld erhöht werden (Banscherus & Pickert, 2013). Mit dem beruflichen Erfahrungswissen geht oft auch ein arbeitsbezogenes Selbstbewusstsein einher, aus dem wiederum ein Effizienz- und Praxisanspruch resultiert. Im Studienalltag zeichnet sich diese Eigenschaft oftmals in der erfolgreichen Bewältigung von Motivationsproblemen aus.

Studentisches Praxiswissen in die Lehre zu integrieren, hängt auch in erheblichem Maße von der Praxiserfahrung der Dozent_innen ab. Es gibt allerdings verschiedene Ansätze, mit Hilfe derer Lehrpersonen die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen stärker berücksichtigen können. Dazu zählen projektbasiertes Lernen, Problemorientiertes Lernen und Forschendes Lernen (Seidl, 2015).

Eine weitere Herausforderung bei der didaktischen Konzeption der Weiterbildungsmodule bleibt die Heterogenität der Zielgruppe. Diese Heterogenität bezüglich des Bildungshintergrundes spiegelt sich zwar in den didaktischen Gestaltungswünschen größtenteils nicht wider, hat aber dennoch erheblichen Einfluss auf die Konzeption der Weiterbildungsmodule. Die heterogenen Ressourcen der Zielgruppen müssen entsprechend aufgegriffen und die daraus resultierenden Potenziale genutzt werden (Herzog, 2016). Dabei muss berücksichtigt werden, dass Lernformate, die sich an Kompetenzvermittlung orientieren und die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Weiterbildungsteilnehmer_innen aufgreifen, mehr Zeit benötigen als eine frontale Wissensvermittlung (Bülow-Schramm, 2015). Hier würde sich der

Einsatz von Tutor_innen anbieten, die den individuellen Lernprozess besser begleiten und unterstützen können.

Ziel des OTH mind Projekts wird es in den nächsten Monaten sein, passgenaue Weiterbildungsmodule für die Zielgruppen zu konzipieren, die den Vorstellungen der potenziellen Weiterbildungsteilnehmer_innen ebenso gerecht werden wie dem hochschulischen Anspruch. Dabei gilt es interessierte Lehrpersonen zu engagieren, die bereit sind, die Potenziale virtueller Lehrelemente zu nutzen und in ihre Veranstaltungen zu integrieren. Dadurch rückt die Projektintention, zielgruppenspezifische Weiterbildung zu entwickeln, Stück für Stück in greifbare Nähe.

Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).
- Bachmann, H. (2014). *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 1. Zürich: Der Bildungsverlag.
- Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: Stand und Perspektiven. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 22. Februar 2016 von http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Unterst%C3%BCtzungsangebote_Formatiert.pdf
- Buchhaas-Birkholz, D. (2015). Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Der wettbewerbliche Rahmen. In F. Bischoff & B. Prang (Hrsg.), *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Internationale Impulse für das deutsche Hochschulwesen* (S. 6-9). Oldenburg: Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Bülow-Schramm, M. (2015). Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 53-68). Münster: Waxmann.
- Dittmann, C., Kreutz, M. & Meyer, R. (2014). Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 26. Abgerufen am 22. Februar 2016 von http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf.

- Duong, S. & Püttmann, V. (2014). *Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten*. Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 177, Gütersloh.
- Grendl, T., Lübke, H. & Haußmann, I. (2014). Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36 (4).
- Grimmig, S., Sattler, M. & Schiwy, M. (2014). E-Learning und Blended Learning – ein Blick auf den aktuellen Stand. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule* (S. 133-144). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13-28). Münster: Waxmann.
- Hanft, A. & Kretschmer, S. (2014). Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. *Das Hochschulwesen*, 6(3), 74-80.
- Herzog, K. (2016). *Wissenschaftliche Weiterbildung im Bezugsrahmen der Bologna-Reform*. Bern, Schweiz: Peter Lang D.
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34(4).
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenburg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23. Abgerufen am 22. Februar 2016 von http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf.
- Seidl, S. (2015). Wenn Vielfalt Chance sein soll. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 53-68). Münster: Waxmann.
- Seiler Schiedt, E. (2013). Digitale Medien als Brücke zwischen Forschung und Lehre: Wie unterstützen Informations- und Kommunikationstechnologien die Forschungsuniversität? In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag* (S. 266-325). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2010). Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In K. Birkelbach, A. Bolder & K. Düsseldorf (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels* (S. 199-219). Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler.

Autorin

Katharina Krikler, M.A.
katharina.krikler@oth-regensburg.de