

Nr. 43

Studienangebote im Projekt HumanTec – Konzeptionelle Rahmung und Ausgestaltung

Herausgeberinnen:
Marisa Kaufhold
Ulrike Weyland

Human
Tec



FH Bielefeld
University of
Applied Sciences

Impressum



Autor_innen:

Marisa Kaufhold
Ulrike Weyland
Moritz Brünger
Jan Harms
Joscha Heinze
Wilhelm Koschel
Annika Kruse
Katrin Kunze
Karoline Malchus
Eva-Luzia Stratmann
Larissa Wilczek

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21044 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor/bei der Autorin.

ISSN 1433 – 4461

© Fachhochschule Bielefeld Juli 2018

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Anforderungen an die Studienangebote	9
2.1	Inhaltliche und zielbezogene Anforderungen	9
2.2	Strukturelle und organisatorische Anforderungen	11
3	Studienangebot: themen- und niveaubezogene Ausrichtung	13
3.1	Master of Arts „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“	13
3.1.1	Gesamttabelle der Mastermodule	14
3.1.2	Verlauf des Masterprogramms	15
3.1.3	Studienformat des Masterprogramms	15
3.2	Weiterbildungsseminare	16
3.2.1	Gesamttabelle der Weiterbildungsseminare	16
3.2.2	Studienformat der Weiterbildungsseminare	17
4	Studienangebot: gestaltungsbezogene Ausdifferenzierung	18
4.1	Digitale Medien	18
4.1.1	Legitimationsrahmen	18
4.1.2	Konzeptioneller Ansatz	19
4.1.2.1	Blended-Learning als Studienformat	19
4.1.3	Voraussetzungen hinsichtlich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien	24
4.1.3.1	Schulungsangebote für Lehrende	25
4.1.3.2	Schulungsangebote für Studierende	26
4.1.4	Schlussfolgerung und Ausblick	26
4.2	Praxisorientierter Gestaltungsansatz: Forschendes Lernen	28
4.2.1	Legitimationsrahmen	28
4.2.2	Konzeptioneller Ansatz	29
4.2.2.1	Projektbezogener Zugang zum Forschenden Lernen	30
4.2.2.2	Kooperation zwischen Hochschule und Unternehmen	31
4.2.3	Umsetzung des Gestaltungsansatzes	33
4.2.4	Schlussfolgerung und Ausblick	36
4.3	Diversity	38
4.3.1	Legitimationsrahmen	38
4.3.2	Konzeptioneller Ansatz	39
4.3.2.1	Strukturelle Ebene mit Bezug auf das Studienangebot	39
4.3.2.2	Inhaltliche Ebene mit Bezug auf das Bildungspersonal	42
4.3.3	Schlussfolgerungen und Ausblick	44
5	Serviceangebote im Kontext der Studienangebote	46
5.1	Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung	46
5.1.1	Begründung und Zielsetzung	46
5.1.2	Konzeptioneller Ansatz	48
5.1.3	Schlussfolgerungen und Ausblick	51
5.2	Anrechnung	52
5.2.1	Begründung und Zielsetzung	52
5.2.2	Konzeptioneller Ansatz	52

5.2.2.1	Zielgruppenspezifika des betrieblichen Bildungspersonals im Anrechnungskontext	53
5.2.2.2	Angebotsspezifische Anrechnungswege	54
5.2.3	Herausforderungen	56
5.2.4	Schlussfolgerungen und Ausblick	57
6	Erprobung	58
6.1	Planung und Durchführung	58
6.2	Das Erprobungsangebot	59
7	Ausblick	61

Literaturverzeichnis Fehler! Textmarke nicht definiert.

Literaturverzeichnis Fehler! Textmarke nicht definiert.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Angebotsformate in HumanTec	13
Abbildung 2	Masterangebot „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“	14
Abbildung 3	Studienverlauf im Master	15
Abbildung 4	Weiterbildungsseminare in HumanTec	17
Abbildung 5	Blended-Learning-Szenario (Ojstersek, 2007, S. 42)	20
Abbildung 6	Orientierungspunkte zwischen den Strukturelementen „Medien und Methode“ (eigene Darstellung)	21
Abbildung 7	Reflexionstafel Konstruktivistische Didaktik (Reich, 2012, S. 144)	22
Abbildung 8	Möglicher Blended-Learning-Ansatz unter Berücksichtigung der konstruktivistischen Didaktik (Eigene Darstellung)	23
Abbildung 9	Bedeutung der Interaktion im Stufenmodell des Online-Lehrens und Lernens (Salmon, 2004, S. 27)	23
Abbildung 10	Online-Sozialisierung im Kontext des Blended-Learning-Ansatzes (eigene Darstellung)	24
Abbildung 11	Herausforderungen für Lehrkräfte in digitalen Lehr-/Lern-Arrangements (Eigene Darstellung, in Anlehnung an Jank & Meyer, 2014)	25
Abbildung 122	Prozess des Forschenden Lernens (in Anlehnung an das Kompetenzstufenmodell nach Schneider & Wildt, 2007)	29
Abbildung 13	Methodische Vielfalt digitaler Ressourcen und Werkzeuge vor dem Hintergrund didaktischer Zielperspektiven	36
Abbildung 14	Zielperspektiven des Forschenden Lernens in betrieblichen Kontexten (Weyland et al., 2017)	37
Abbildung 15	Diversitätsmerkmale im Kontext der Hochschule angepasst an das Projekt HumanTec	40
Abbildung 16	Diversity im Kontext von Makro- und Mikrodidaktik (Smykalla (2013) in Anlehnung an Kaschuba und Derichs-Kunstmann (2009))	41

Abbildung 17	Unterstützungsbedarf von Studieninteressierten und Studierenden in drei Phasen (Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017)	46
Abbildung 18	Äquivalente Mastermodule	55
Abbildung 19	Aufstiegsfortbildung anrechnen - ein Äquivalenzvergleich	56
Abbildung 20	Erprobungsprozess im Projekt HumanTec im Sommersemester 2017	58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Möglichkeiten des Medieneinsatzes beim forschenden Lernen (Dürnberger, 2014, S. 260)	34
Tabelle 2	Mögliche Einbettung der Strukturelemente des Forschenden Lernens in ein digitales Lehr-/Lernarrangement	35
Tabelle 3	Darstellung der geplanten Angebote zur Unterstützung und Begleitung Studierender	48

1 Einleitung

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion erfährt betriebliches Bildungspersonal in den letzten Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit. Diese bezieht sich u. a. auf die Rolle und Funktion sowie den Qualifizierungs- und Professionalisierungsgrad betrieblichen Bildungspersonals, welche sich vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher und beruflicher Herausforderungen (u. a. Digitalisierung der Arbeitswelt, gewandelte Zielstellungen beruflicher Bildung, Fachkräftemangel) verstärkt hat.

Betriebliches Bildungspersonal erweist sich jedoch als eine sehr heterogene Gruppe, die begrifflich nur schwer zu fassen ist. Gründe für diese Schwierigkeit liegen u. a. darin, dass das betriebliche Bildungspersonal über kein gemeinsames berufliches Selbstverständnis verfügt, unterschiedliche und zum Teil individuelle Qualifizierungswege und Qualifikationsprofile aufweist sowie differente Aufgaben in verschiedenen Bereichen der betrieblichen Bildung (Aus-, Fort- und Weiterbildung) auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen wahrnimmt (Diettrich, 2013a, 2013b; French, 2014; Janke, French & Weber, 2017; Kremer & Severing, 2012; Meyer, R., 2011).

Diese Heterogenität stellt im Kontext von Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals in zweierlei Hinsicht eine Herausforderung dar. Einerseits erschwert sie den Zugang zur Gruppe des betrieblichen Bildungspersonals als Gegenstand empirischer Forschung, was dazu führt, dass sich der derzeitige Kenntnisstand zum betrieblichen Bildungspersonal immer noch als eher gering und wenig aussagekräftig darstellt (Diettrich, 2017; Kirpal & Tutschner, 2008, 2008; Ulmer, P., Weiß & Zöllner, 2012). Andererseits besteht die Notwendigkeit, eben jene verbindenden und sich unterscheidenden Merkmale und die damit jeweils einhergehenden Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarfe des betrieblichen Bildungspersonals herauszuarbeiten, um diese als Bezugspunkte für die Entwicklung passgenauer Qualifizierungs- und Professionalisierungsangebote für das betriebliche Bildungspersonal nutzen zu können.

Trotz mangelnder empirischer Befunde zum betrieblichen Bildungspersonal besteht Konsens über dessen besonderen Stellenwert im Kontext beruflicher Bildung. So wird das Bildungspersonal als Schlüsselfaktor für die Qualität beruflicher Bildung herausgestellt (Käpplinger & Lichte, 2012; Kremer & Severing, 2012; Meyer, R., 2011). Die Bedeutung wird insbesondere in Untersuchungen hinsichtlich der Konsequenzen der Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) von 2003 bis 2009 deutlich. Ebbinghaus und Ulmer (2010) sowie Ulmer, P. et al. (2008) stellen u. a. eine verschlechterte Ausbildungsqualität sowie eine gestiegene Zahl an Ausbildungsabbrüchen durch das Aussetzen der AEVO heraus. Auch im Bereich der Weiterbildung verweisen Studienergebnisse (Käpplinger & Lichte, 2012) auf die Bedeutung betrieblichen Bildungspersonals als zentralen Einflussfaktor für die Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten und den Erfolg betrieblicher Lernprozesse.

Die Situation des betrieblichen Bildungspersonals in den Unternehmen stellt sich unterschiedlich und in Teilen unübersichtlich dar und wird maßgeblich von den jeweiligen betrieblichen Rahmenbedingungen, wie z. B. der Betriebsgröße, der Führungs- und Unternehmenskultur, den Hierarchie- bzw. Funktionsebenen sowie der organisationalen Struktur der Aus-, Fort- und Weiterbildung bestimmt (Verein der GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V., 2008; Wagner, 2012). Die betrieblichen Rahmenbedingungen sind dabei für die Situation des betrieblichen Bildungspersonals prägender, als die Branchenzugehörigkeit. Insbesondere der Betriebsgröße wird ein erheblicher Einfluss auf die Situation des betrieblichen Bildungspersonals beigemessen, denn mit dieser gehen erhebliche Unterschiede in Bezug auf die Organisationsstrukturen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung einher. So ist

hauptamtliches Bildungspersonal in kleineren Unternehmen tendenziell selten anzutreffen. Bildungsaufgaben, wie z. B. die Betreuung Auszubildender, werden dort häufig von ausbildenden Fachkräften übernommen, die über keinerlei formale berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung verfügen. Übergeordnete Ebenen, auf denen betriebliches Bildungspersonal in strategischer oder planender Funktion tätig ist, existieren dort in der Regel nicht. Mittlere und große Unternehmen hingegen verfügen oftmals über eigene Aus- und Weiterbildungsabteilungen, in denen hauptamtliches Bildungspersonal Bildungsformate und -prozesse konzeptioniert, plant und organisiert (Verein der GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V., 2008). Dementsprechend unterschiedlich zeigen sich in der Arbeitspraxis die individuellen Funktionsbereiche, Aufgabenzuschnitte und Qualifikationsprofile des betrieblichen Bildungspersonals.

Jüngere Forschungserkenntnisse verweisen häufig auf einen ‚Rollenwandel‘, der mit sich verändernden Aufgaben und Herausforderungen einhergeht und von diesen verursacht wird. Durch diesen Rollenwandel beschränkt sich der Tätigkeitsbereich des betrieblichen Bildungspersonals nicht mehr auf die lange Zeit vorherrschende bloße Vermittlung beruflichen Fachwissens und die praktische Anleitung Aus- und Weiterzubildender. Zunehmend erstrecken sich die Aufgaben auch auf die Planung und Organisation von Bildungsprozessen, Lernbegleitung und -beratung, das Coaching von Einzelpersonen und Kleingruppen sowie Managementprozesse an den Schnittstellen zwischen betrieblicher Bildung und den sekundär involvierten Abteilungen und Personen (Bahl & Diettrich, 2008; Brater & Wagner, 2008; Faßhauer & Vogt, 2013; Kirpal & Tutschner, 2008; Ulmer, P. et al., 2012). Die Aufgabenbereiche reichen heute von der unmittelbaren Arbeit mit Adressat_innen betrieblicher Bildung über das Gestalten betrieblicher Bildungsprozesse und das Innovieren und Verändern betrieblicher Bildungsarbeit bis hin zur Steuerung komplexer (Unternehmens-)prozesse (Kaufhold, Weyland, Harms & Stratmann, 2017).

In der Gesamtbetrachtung lassen sich drei große Entwicklungsstränge identifizieren, welche den angeführten Rollenwandel und die Aufgabenerweiterung des betrieblichen Bildungspersonals in den letzten Jahren maßgeblich mitverursacht haben (Kaufhold, Weyland, Harms et al., 2017):

- (1) Veränderte Zielstellungen beruflicher Bildung
- (2) zunehmende Heterogenität der Aus-, Fort- und Weiterbildungsklientel
- (3) technologische Entwicklungen und Innovationen

Die hier benannten Entwicklungen sowie die damit einhergehenden Herausforderungen für die berufliche Bildung werden häufig mit einem Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarf betrieblichen Bildungspersonals verknüpft (Bahl & Grollmann, 2011; Faßhauer & Vogt, 2013; Schrode, Hemmer-Schanze & Wagner, 2012; Ulmer, P. et al., 2012). Vor diesem Hintergrund resultiert die übergeordnete Zielsetzung des Projekts HumanTec darin, berufsbegleitende Studienangebote zur Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals zu gestalten.

Die Entwicklung der Studienangebote basiert auf einer im Projekt durchgeführten Bedarfsanalyse. Diese erfolgte unter verschiedenen Perspektiven, die zum einen eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Zielgruppe betriebliches Bildungspersonal und deren Aufgaben, deren Qualifizierungsbedarfe sowie daraus resultierende inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den Studienangeboten umfassten. Zum anderen standen differenzierte Betrachtungen hinsichtlich der Ausgestaltung eines berufsbegleitenden Studienformates im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung im Fokus der Betrachtungen. Die Analysen zu den einzelnen Schwerpunkten umfassten jeweils eine Literatur- und Studienanalyse zur Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes sowie

ergänzende eigene Erhebungen in Form von Hospitationen, leitfadengestützten Interviews, einer Online-Befragung sowie Expertenworkshops (Kaufhold, Weyland, Klemme & Kordisch, 2017, S. 3).

Aufbauend auf der Bedarfsanalyse werden in den nachfolgenden Ausführungen die konzeptionellen Überlegungen dargelegt, die die Grundlage für die Entwicklung der Studienangebote bilden. Zum besseren Verständnis werden im Zuge der inhaltlichen Auseinandersetzung zentrale Erkenntnisse aus der Bedarfsanalyse nochmals aufgegriffen.

Im Kapitel 2 werden die mit dem Studienangebot verbundenen spezifischen Anforderungen herausgestellt. Im Kapitel 3 werden die entwickelten Studienangebote des Masterstudiengangs „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ sowie die Weiterbildungsseminare vorgestellt.

Mit Blick auf die Ausgestaltung der berufsbegleitenden Studienangebote werden in Kapitel 4 die in den hier vorgestellten Studienangeboten zugrunde gelegten übergeordneten Gestaltungselemente in ihrer Setzung und Bedeutung dargestellt. Zu diesen zählen neben dem Lernen mit digitalen Medien auch der zu berücksichtigende Aspekt Diversity sowie der Aspekt praxisorientierte Gestaltungsansätze, die in ihrer Gesamtheit für die didaktische Ausgestaltung der Studienangebote von besondere Bedeutung sind.

Vor dem Hintergrund der hier fokussierten Zielgruppe berufsbegleitend Studierender sind sogenannte Serviceangebote, die flankierend zum Studienangebot gesetzt sind, von hoher Relevanz. Die im Kontext vom Projekt HumanTec als relevant angesehenen Serviceangebote sind im Kapitel 5 erläutert. Sie umfassen einerseits den Aspekt der Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung und andererseits die Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung.

Teile des hier abgebildeten Studienangebots wurden innerhalb der Projektlaufzeit im Rahmen einer Erprobungsphase umgesetzt und evaluiert. In Kapitel 6 werden die spezifischen Rahmenbedingungen sowie das einer ersten Erprobung unterzogene Angebot beschrieben. Die Ergebnisse der Erprobung sind im Evaluationsbericht (Kaufhold, 2018) dokumentiert.

Im Ausblick (Kapitel 7) werden zentrale Ansätze für weitergehende Arbeiten dargelegt.

2 Anforderungen an die Studienangebote

Im Folgenden werden die Anforderungen an die inhaltliche sowie die strukturelle und organisatorische Gestaltung der in HumanTec zu entwickelnden berufsbegleitenden Studienangebote zur Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals dargelegt. Zentrale Bezugspunkte zur Bestimmung bzw. Ableitung der Anforderungen sind die (zukünftig) im Arbeitsfeld der betrieblichen Bildung zu bewältigenden Aufgaben, die übergeordneten Zielsetzungen der Studienangebote sowie die Besonderheiten der Adressat_innengruppe (Berufstätigkeit, familiäre Verpflichtungen, etc.), die sich aus ihrer Eigenschaft als „nicht-traditionell“ Studierende ergeben. Die Studienangebote adressieren primär Personen, die im Bereich der betrieblichen Bildung tätig sind oder in diesem Bereich zukünftig Aufgaben übernehmen möchten. Hieraus ergeben sich bestimmte inhaltliche Anforderungen an die Studienangebotsgestaltung, welche in einem engen Bezug zum Ziel der Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals stehen. Bei der strukturellen und organisatorischen Gestaltung der Studienangebote ist insbesondere zu beachten, dass die Adressat_innen zumeist einer beruflichen Tätigkeit nachgehen und die Studienangebote dementsprechend so gestaltet werden müssen, dass sie berufsbegleitend studierbar sind.

Die Entwicklung der Studienangebote im Rahmen von HumanTec basiert, wie bereits erwähnt, auf den Ergebnissen einer eingangs im Projekt durchgeführten Bedarfsanalyse, die sowohl die Aufarbeitung des Forschungsstandes als auch die ergänzende Erhebung weiterer empirischer Daten umfasste. So wurden Anforderungen ermittelt, die bei der Entwicklung von Studienangeboten für die beschriebene Zielgruppe mit dem dargelegten übergeordneten Qualifikationsziel berücksichtigt werden müssen (Kaufhold, Weyland, Klemme & Kordisch, 2017). Diese Anforderungen werden nachfolgend zusammengeführt, skizziert und in den Kapiteln 4 und 5 vertiefend aufgegriffen. Zunächst werden vor dem Hintergrund der adressierten Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals die Anforderungen hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung der Studienangebote benannt, bevor eine Beschreibung der strukturellen und organisatorischen Anforderungen erfolgt.

2.1 Inhaltliche und zielbezogene Anforderungen

Die inhaltlichen Anforderungen an die Studienangebotsgestaltung ergeben sich v. a. aus den (zukünftigen) Aufgaben der Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals und stehen in einem engen Zusammenhang mit der übergeordneten Zielsetzung, einen Beitrag zu deren Qualifizierung und Professionalisierung zu leisten. Leitend ist die Fragestellung, welche inhaltlichen Gestaltungsaspekte berücksichtigt werden müssen, um vor dem Hintergrund der aufgezeigten Entwicklungen und Herausforderungen zur Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals beizutragen.

Der Stellenwert betrieblicher Bildung wird branchenübergreifend als hoch eingeschätzt. Vor allem aufgrund gewandelter Zielstellungen beruflicher Bildung, einer zunehmenden Diversität der Aus- und Weiterbildungsklientel sowie technologischer Entwicklungen und Innovationen, welche zu Veränderungen in den Arbeitsprozessen führen, hat die Komplexität der Aufgaben der in der betrieblichen Bildung Tätigen stark zugenommen. Der Umgang mit diesen Herausforderungen, die neben ihrer Komplexität auch durch eine hohe Variabilität und Veränderungsdynamik gekennzeichnet sind, erfordert eine Grundhaltung, die von kritisch-reflexivem, mehrdimensionalem Denken geprägt ist. Die derzeitigen

Qualifikationsprofile sowie Qualifizierungsstrukturen und -wege werden den skizzierten Herausforderungen bislang kaum gerecht. Angesichts der Diskrepanz zwischen den Herausforderungen und der tatsächlichen Qualifikation kann die sukzessive Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als ein Handlungserfordernis bezeichnet werden, welches die Entwicklung weiterführender Qualifizierungs- und Professionalisierungsangebote notwendig macht (Kapitel 1; Kaufhold, Weyland, Harms et al., 2017). In der im Rahmen des Projekts HumanTec durchgeführten Bedarfsanalyse zum betrieblichen Bildungspersonal (Kaufhold, Weyland, Harms et al., 2017) konnten wesentliche inhaltliche Anforderungen an Studienangebote zur Qualifizierung und Professionalisierung der Zielgruppe identifiziert werden.

Die Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals reichen von einer operativen bis hin zu einer strategischen Ebene und umfassen die Bereiche (Kaufhold, Weyland, Harms et al., 2017, S. 148):

- (1) Arbeit mit Adressat_innen betrieblicher Bildung (z. B. Anleiten, Unterweisen, Befähigen, Begleiten und Beraten),
- (2) Gestalten betrieblicher Bildungsprozesse (z. B. Konzeptionieren, Planen und Organisieren),
- (3) Innovieren und Verändern betrieblicher Bildung (z. B. Implementieren neuer Bildungsangebote, Integration neuen Fach- und Branchenwissens, Reflexion der betrieblichen Bildungsarbeit und der eigenen Rolle als Bildungspersonal, Einbezug wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen),
- (4) Steuern komplexer Unternehmensprozesse (z. B. Bildungs-, Qualitäts- und Projektmanagement, Personal- und Organisationsentwicklung).

Eine weitere Gestaltungsanforderung erwächst daraus, dass betriebliches Bildungspersonal zur Wahrnehmung seiner Aufgaben sowohl über berufspädagogische als auch über berufsfachliche Qualifikationen verfügen muss, sodass von der Notwendigkeit einer berufspädagogischen und berufsfachlichen Doppelqualifikation gesprochen werden kann. Erst die berufsfachlichen Qualifikationen ermöglichen ein tiefergehendes Verständnis der Arbeitsprozesse und ihrer Rahmenbedingungen, welches notwendig ist, um arbeits(-prozess)bezogene Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote (auf der Grundlage der berufspädagogischen Qualifikationen) legitimieren, konzeptionieren, planen, durchführen, steuern und bewerten zu können. Dies gilt insbesondere in Arbeitsfeldern, die von einer hohen Veränderungsdynamik geprägt sind. Betriebliches Bildungspersonal muss die Veränderungsprozesse erkennen und verstehen, um innovative Konzepte entwickeln zu können, mit denen die Qualifikationen und Kompetenzen der Beschäftigten erweitert und den stetigen Veränderungen angepasst werden können.

Die Arbeitsfelder Humandienstleistungen und Technik sind von einer besonders hohen Veränderungsdynamik gekennzeichnet. Digitalisierung und demografischer Wandel verändern die Arbeitsprozesse, bringen neue Arbeitsverfahren hervor und erfordern neue und erweiterte Kompetenzen der Beschäftigten. Vor diesem Hintergrund gewinnt insbesondere die berufliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung der Beschäftigten an Bedeutung. Zudem finden in den humandienstleistungs- und technikbezogenen Arbeitsfeldern Entwicklungen statt, welche die Schnittmengen zwischen diesen Bereichen zunehmend größer werden lassen. Technische Produkte und digitale Informationsverarbeitung prägen zunehmend die Arbeitsprozesse im Humandienstleistungsbereich, was wiederum auch bedeutet, dass im Arbeitsfeld Technik vermehrt Produkte und Lösungen für den Einsatz im Humandienstleistungsbereich entwickelt werden. Diese Entwicklungen und die daraus resultierenden Herausforderungen, welche

Konsequenzen für die Kompetenzanforderungen der Beschäftigten sowohl auf der Entwicklungs- als auch auf der Anwendungsseite nach sich ziehen, werden in der Aus-, Fort- und Weiterbildung bislang jedoch kaum aufgegriffen. Um den technikinduzierten Wandel der Arbeitswelt (mit-)gestalten und meistern zu können, müssen die Beschäftigten und Auszubildenden auf diese Entwicklungen und die damit einhergehenden Herausforderungen vorbereitet werden. Dies geschieht in der Regel über Aus-, Fort- und Weiterbildung, was es erforderlich macht, zunächst das betriebliche Bildungspersonal mit den sich herausbildenden Schnittstellen und den sich daraus ergebenden Herausforderungen vertraut zu machen.

2.2 Strukturelle und organisatorische Anforderungen

Die Anforderungen an die Studienangebotsgestaltung auf der strukturellen und organisatorischen Ebene ergeben sich insbesondere aus den besonderen Merkmalen und Eigenschaften der Gruppe der berufsbegleitend bzw. „nicht-traditionell“ Studierenden (Wolter & Geffers, 2013, S. 8ff.). Diese Gruppe zeichnet sich neben einer stark ausgeprägten Diversität in Bezug auf die aktuell zu bewältigenden Lebensphasen insbesondere durch eine Parallelität von Berufstätigkeit und Studium sowie eventuell zusätzlich vorhandener familiärer und sozialer Verpflichtungen aus. Hinzu kommt, dass berufsbegleitend Studierende oftmals unterschiedliche Hochschulzugangsvoraussetzungen aufweisen (Teichler & Wolter, 2004, S. 78; Wolter & Geffers, 2013, S. 8ff.)

Aus der Berufstätigkeit der Zielgruppe sowie den eventuell vorhandenen familiären und sozialen Verpflichtungen resultiert ein begrenztes zeitliches Budget für die Teilnahme an Studienangeboten. Die Parallelität von Studium, Familie und Beruf und die damit einhergehende Zeitknappheit kann zu belastenden Situationen sowohl im Studium als auch im Beruf und in der Familie führen und stellt damit eine ernstzunehmende Hürde bei der Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums sowie der Weiterführung eines Studiums bis zu dessen Abschluss dar (Minks, Netz & Völk, 2011, S. 37). Dementsprechend präferieren berufsbegleitend Studierende oftmals kurze sowie zeitlich und örtlich flexible Studienangebote, die es ihnen ermöglichen, die divergierenden Anforderungen der unterschiedlichen Lebensbereiche miteinander in Einklang zu bringen. Derartige Angebotsformate sollten neben klassischen Lehrveranstaltungen an der Hochschule (sog. Präsenzphasen) auch Phasen beinhalten, die es den Studierenden ermöglichen, Studienort und -zeit weitgehend selbst zu bestimmen (sog. Distanzphasen).

Trotz des Wunsches nach Ort- und Zeitflexibilität wird den Präsenzphasen dennoch eine hohe Bedeutung hinsichtlich der Motivation und des Studienerfolgs beigemessen. Sie bieten die Möglichkeit des gemeinsamen Lernens und des Austauschs mit Lehrenden und Mitstudierenden und nehmen dadurch eine wichtige unterstützende und motivierende Funktion ein (Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017, 267f.). Kaufhold, Weyland und Koschel (2017, S. 305) weisen zudem darauf hin, dass sich die Lernpotenziale unterschiedlicher Fachkulturen in interdisziplinär zusammengesetzten Lerngruppen, wie sie für die in HumanTec entwickelten Angebote erwartet werden, möglicherweise erst in einem domänenübergreifenden Austausch in Präsenzphasen voll entfalten können. Neben einer möglichst hohen Flexibilität ist zudem die langfristige Planbarkeit des Studiums eine wichtige Voraussetzung für die Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf (Kapitel 5.1; Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017, S. 267).

Des Weiteren konnten im Rahmen der Bedarfsanalyse unterstützende Informations-, Beratungs- und Begleitungsangebote als bedeutende Gelingensfaktoren für die Aufnahme und Aufrechterhaltung sowie den Erfolg eines berufsbegleitenden Studiums identifiziert werden. Derartige Angebote können

bereits vor der Aufnahme eines Studiums in der Phase der Studienorientierung ansetzen und sollten sich kontinuierlich über den gesamten Studienverlauf hinweg bis zum Abschluss des Studiums fortsetzen (Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017, S. 268).

Ein weiteres Gestaltungselement, welchem eine hohe Bedeutung für die Zeit- und Ortflexibilität der Studierenden zugeschrieben wird und in der Zielgruppe berufsbegleitend Studierender auch Akzeptanz findet, ist die Einbindung digitaler Medien in die Hochschullehre. Als gesamt-didaktischer Rahmen, welcher Präsenz- und Distanzphasen sowie die Nutzung von digitalen Medien und E-Learning-Angeboten verbindet und somit eine hohe Studienflexibilität ermöglicht, bietet sich ein Blended-Learning-Ansatz an (Kapitel 4.1; Kaufhold, Weyland & Koschel, 2017, S. 313).

Im Hinblick auf die inhaltliche und didaktische Gestaltung berufsbegleitender Studienangebote spielen der Praxisbezug, hier als praxisorientierte Gestaltungsansätze aufgegriffen, eine zentrale Rolle. Dies liegt u.a. in den vielfältigen berufsbezogenen Erfahrungen der Studierenden begründet. Diese können in den Lehr-/Lernveranstaltungen aufgegriffen und im Sinne einer Theorie-Praxis-Relationierung zu wissenschaftlichem Wissen in Bezug gesetzt werden (Kapitel 4.2; Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017, S. 248).

Hinsichtlich der Durchlässigkeit im Übergang zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sowie der knappen zeitlichen Ressourcen berufsbegleitend Studierender stellen zudem Anrechnungsmodelle ein wichtiges Instrument dar. Hierbei geht es einerseits um die Anrechenbarkeit außerhochschulisch und beruflich erworbener Kompetenzen auf die entwickelten Studienangebote. Andererseits ist auch die Anrechenbarkeit der im Projekt entwickelten Studienangebote untereinander sowie die Anrechenbarkeit der entwickelten Studienangebote auf außerhalb des Projektes verortete Studienangebote der Fachhochschule Bielefeld oder anderer Hochschulen zu prüfen (Kapitel 5.2; Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017, S. 267).

Des Weiteren sind vor dem Hintergrund der individuellen Bildungsbiografien sowie den unterschiedlichen Hochschulzugangsvoraussetzungen der hier adressierten Zielgruppe verschiedene Formate wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die auf die Heterogenität der Zielgruppe ausgerichtet sind und den Adressaten u. U. einen ersten Kontakt mit hochschulischen Weiterbildungsangeboten ermöglichen. Zudem sind auch Aspekte der Finanzierung der Angebotsteilnahme zu bedenken und finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten und -angebote aufzuzeigen.

Marisa Kaufhold, Joscha Heinze, Eva-Luzia Statmann,
Jan Harms

3 Studienangebot: themen- und niveaubezogene Ausrichtung

Basierend auf den mit den zu entwickelnden Studienangeboten verknüpften Zielstellungen und Anforderungen sind im Projekt HumanTec unterschiedliche berufsbegleitend studierbare Angebotsformate zur Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals vorgesehen. Hierbei handelt es sich zum einen um das Masterprogramm „M.A. Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ und zum anderen um einzeln belegbare Weiterbildungsseminare (Abbildung 1).

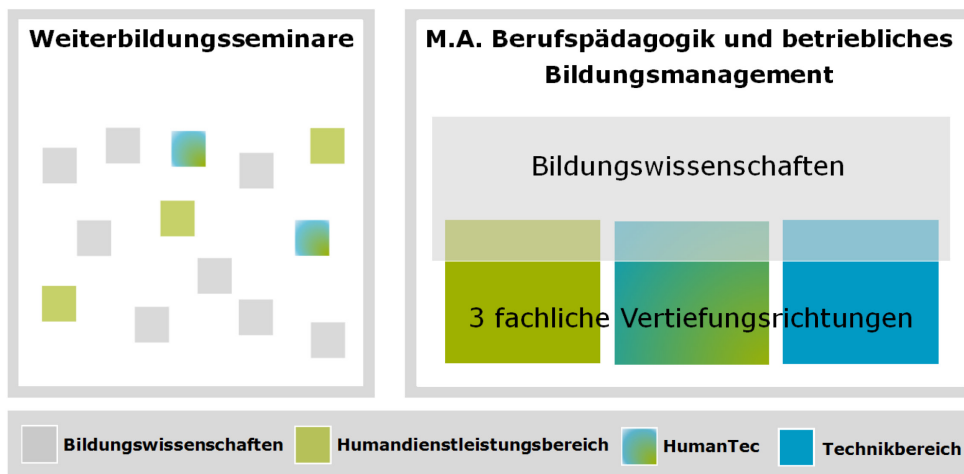


Abbildung 1 Angebotsformate in HumanTec

Die Angebote richten sich an Weiterbildungsinteressierte – insbesondere aus dem Humandienstleistungs- und Technikbereich – die sich entweder für eine berufliche Tätigkeit im Bereich der betrieblichen Bildung qualifizieren oder ihr berufliches Handeln im Bereich der betrieblichen Bildung professionalisieren möchten. Gleichzeitig sollen im Sinne einer Öffnung der Hochschule beruflich Qualifizierte mit Interesse an berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten angesprochen werden.

Die beiden Angebotsformate werden in den folgenden Kapiteln jeweils überblicksartig dargestellt. Anschließend erfolgt eine vertiefte Darstellung übergreifender studienangebotsbezogener Gestaltungselemente (Kapitel 4) sowie flankierender Serviceangebote (Kapitel 5).

3.1 Master of Arts „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“

Das interdisziplinäre Masterprogramm fokussiert als Zielstellung die Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals. Es soll die Teilnehmer_innen für die Aufgabenbereiche des betrieblichen Bildungspersonals (Kapitel 2.1) qualifizieren. Durch die Qualifizierung für strategische Funktionen und Managementaufgaben bietet es so neben der Möglichkeit zur beruflichen Veränderung und Weiterqualifizierung auch die Chance zum beruflichen Aufstieg.

Den Richtlinien des deutschen Qualifikationsrahmens (DQR, Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen [AK DQR], 2011) entsprechend, lässt sich der

Studiengang auf Niveau 7 (Masterniveau) einordnen. Mit dieser Einordnung ergeben sich entsprechende Niveaubezüge, die u. a. auf ein Anwenden, Analysieren und kritisches Bestimmen sowie auf Urteilsbildung ausgerichtet sind und das Ziel professionellen Handelns in den Fokus stellen.

Zugang zum Master erhält, wer einen ersten Studienabschluss (z. B. Bachelor oder Diplom) sowie mindestens ein Jahr Berufserfahrung nachweisen kann. Diese Zugangsregelungen entsprechen den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz, 2003) und berücksichtigen hochschulspezifische Vorgaben der Fachhochschule Bielefeld.

3.1.1 Gesamtableau der Mastermodule

Das Masterangebot setzt sich aus neun bildungswissenschaftlichen Modulen (Pflichtbereich) sowie drei fachlichen Vertiefungsrichtungen (Humandienstleistungen, Technik und HumanTec) mit je drei Modulen (Wahlpflichtbereich) zusammen. Die sowohl bildungswissenschaftliche als auch fachliche Ausrichtung der Mastermodule ermöglicht die für betriebliches Bildungspersonal erforderliche Doppelqualifikation (Kapitel 2.1).

Vor allem die bildungswissenschaftlichen Module wurden anhand der vier zentralen Aufgabenbereiche betrieblichen Bildungspersonals entwickelt. Die Aufgabenbereiche „Innovieren und Verändern betrieblicher Bildungsprozesse“ und „Steuern komplexer Unternehmensprozesse“ spielen auf dieser Qualifizierungsebene eine besonders zentrale Rolle. Thematische Schwerpunkte in den fachlichen Vertiefungsrichtungen wurden mit einem Fokus auf die aktuelle Veränderungsdynamik in den jeweiligen Bezugsbranchen generiert. Die untenstehende Abbildung 2 gibt einen ersten thematischen Überblick über die den jeweiligen Säulen „Bildungswissenschaften“, „Humandienstleistungen“, „Technik“ und „HumanTec“ zugeordneten Module.

	Bildungswissenschaften	Fachliche Vertiefungsrichtungen		
	Wissenschaftliche Erkenntnisse für die betriebliche Bildungsarbeit nutzen	Humandienstleistungen	HumanTec	Technik
Arbeits- und Berufsfeld betriebliche Bildung	Evidence Based Practice / Clinical Reasoning	Interaktion an der Schnittstelle Mensch-Technik	Industrie 4.0 und Arbeit 4.0	
Betriebliches Bildungsmanagement	Aktuelle Herausforderungen in den Gesundheitsberufen	Rahmenbedingungen der Schnittstelle Mensch-Technik	Integrierte Produktentwicklung	
Lernprozesse in der beruflichen Weiterbildung / Erwachsenenbildung	Health Literacy	Technikakzeptanz (im Gesundheitswesen)	Technikethik	
Kompetenzorientierung in der betrieblichen Bildung				
Diversity in der betrieblichen Bildung				
Betriebliche Lehr-/ Lernarrangements				
Betriebliche Bildungsprojekte gestalten und evaluieren				
Betriebliche Praxisstudien				

Abbildung 2 Masterangebot „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“

Wie in Abbildung 2 dargestellt, werden die einzelnen Mastermodule sowohl vertikal als auch horizontal miteinander in Verbindung gebracht, indem entsprechende curricular-didaktische Bezüge integriert werden. Auf horizontaler Ebene werden Bezüge zwischen bildungswissenschaftlich und fachwissenschaftlich orientierten Modulen hergestellt. Durch die Verschränkungen auf vertikaler Ebene sollen Kompetenzen nach der Idee eines Spiralcurriculums aufeinander aufbauend entwickelt werden, sodass zu Beginn des Studiums eher eine grundlegende und im Verlauf eine komplexer werdende Auseinandersetzung stattfinden soll.

3.1.2 Verlauf des Masterprogramms

Der Master verläuft im idealtypischen curricularen Studienverlauf¹ über vier Semester. Während der ersten drei Semester belegen die Studierenden jeweils vier Module. Während im ersten Semester ausschließlich bildungswissenschaftliche Module vorgesehen sind, setzen sich die vier Module im zweiten Semester aus drei bildungswissenschaftlichen und einem Modul aus der fachlichen Vertiefungsrichtung zusammen. Im dritten Semester ist das Verhältnis dann zwei zu zwei. Es verstärkt sich also im Laufe des Masters der Anteil an fachlichen Vertiefungsmodulen. Jedes Modul schließt mit einer kompetenzorientierten Prüfung ab. Im vierten beziehungsweise letzten Semester fertigen die Studierenden selbstständig eine Masterarbeit an. Dabei können sie weiterhin verschiedene unterstützende Lernangebote wahrnehmen.

Nach Abschluss der Masterarbeit haben die Studierenden insgesamt 90 Credit Points erworben. In jedem Modul können sechs Credit Points (in Summe 72) erworben werden. Die Masterarbeit im vierten Semester wird mit 18 Credit Points gewertet.

Abbildung 3 gibt einen Überblick über den Ablauf des Masterprogramms und die Verteilung der Module.

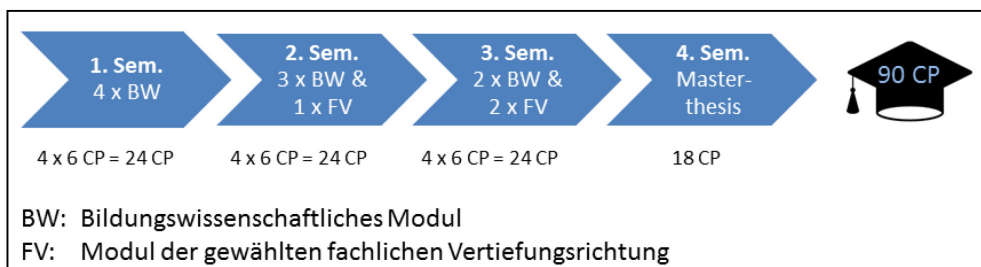


Abbildung 3 Studienverlauf im Master

3.1.3 Studienformat des Masterprogramms

Die Module erstrecken sich jeweils über ein Semester und umfassen einen Workload in Höhe von 150 Stunden. Dementsprechend können jeweils sechs Credit Points erworben werden.

Da es sich um ein berufsbegleitendes Studienangebot handelt, wird ein Großteil des Workloads unabhängig vom Lernort Hochschule und weitgehend selbstgesteuert von den Teilnehmer_innen geleistet (Kapitel 2.2). Darüber hinaus werden etwa ein Sechstel der Stunden eines Moduls durch die Teilnahme an Präsenzlehrveranstaltungen an der Fachhochschule Bielefeld abgedeckt. Dies entspricht etwa sieben Präsenztage pro Modul und Semester. Die in der Regel vierstündigen Präsenzveranstaltungen finden freitags und/oder samstags und

¹ Der Verlauf kann sich infolge von Anrechnung, nicht belegten Modulen oder nicht erbrachten Prüfungsleistungen ggf. individuell verändern.

verteilt über das Semester statt. Bei der Planung werden Feiertage und Schulferienzeiten berücksichtigt. An diesen Tagen finden, soweit möglich, keine Präsenzveranstaltungen statt. Im Sinne eines Blended-Learning-Ansatzes werden die Präsenzphasen und die Lernphasen in Distanz zur Hochschule („Distanzphasen“) unter Nutzung digitaler Medien gezielt didaktisch gestaltet und verknüpft (Kapitel 4.1).

3.2 Weiterbildungsseminare

Wie eingangs beschrieben, umfasst das entwickelte Angebot neben dem Masterprogramm auch einzeln belegbare Weiterbildungsseminare. Mit diesen sollen Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung angesprochen werden, die sich gezielt hinsichtlich eines momentan oder zukünftig für ihre berufliche Praxis relevanten Themenfelds weiterqualifizieren möchten. Dementsprechend beziehen sich die Angebote auf aktuelle Herausforderungen, mit denen betriebliches Bildungspersonal und/oder weitere im Humandienstleistungs- oder Technikbereich tätige Personen in der betrieblichen Praxis konfrontiert sind.

Dadurch, dass einzelne Seminare mit vergleichsweise kurzem zeitlichen Umfang belegt werden können, bietet das Angebot Weiterbildungsinteressierten eine Möglichkeit, erste Erfahrungen mit der Hochschule als (Weiter-)Bildungseinrichtung zu sammeln. Darüber bietet die Teilnahme an den Weiterbildungsseminaren eine Möglichkeit gegebenenfalls fehlende Credit Points zu erwerben². Den Weiterbildungsseminaren kommt somit eine Brückenfunktion für die Aufnahme eines Studiums zu.

Die Weiterbildungsseminare sind im Schwerpunkt mit DQR-Niveau 6 (Bachelorniveau) entwickelt wurden. Hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen erfolgt eine Orientierung an den Vorgaben der KMK (Kultusministerkonferenz, 2009b), die mindestens eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (z. B. Allgemeine Hochschulreife) oder eine Berufsausbildung und Berufserfahrung nachweisen.

Die Module des Masterstudiengangs können zudem unabhängig vom Studiengang belegt werden. Neben den allgemeinen Zugangsvoraussetzungen, die dem des Masterstudiengangs entsprechen (erster Studienabschluss und mindestens ein Jahr Berufserfahrung) ist jeweils zu prüfen, ob in Bezug auf inhaltliche Vorkenntnisse weitere Voraussetzungen von den interessierten Personen zu erfüllen sind. Dies betrifft primär Module im fortgeschrittenen Studienverlauf, die auf bestimmte Kompetenzen aufbauen. Darüber hinaus wird geprüft, ob weitere Weiterbildungsseminare auf DQR-Niveau 7 (Masterniveau) entwickelt werden, die interessierten Personen die Chance einer gezielten wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglichen.

3.2.1 Gesamtableau der Weiterbildungsseminare

Entsprechend Abbildung 4 wurden Weiterbildungsseminare in den Themenfeldern Bildungswissenschaften, Humandienstleistungen und HumanTec entwickelt. In der nachfolgenden Grafik ist der derzeitige Entwicklungsstand dargestellt.

² Dies trifft dann zu wenn interessierte Personen einen Bachelor mit 180 Credit Points absolviert haben und neben dem hiesigen Masterstudiengang „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ weitere 30 Credit Points nachweisen müssen.

Bildungswissenschaften	Humandienstleistungen	HumanTec
Digitale Medien und E-Learning in der betrieblichen Bildung	Herausforderungen des demografischen Wandels im Gesundheitswesen	Einsatz von Technik im Gesundheitswesen
Methoden der Berufsbildung	Betriebliche Gesundheitsförderung	Digitalisierung im Gesundheitswesen
Didaktik der betrieblichen Bildung	Evidence Based Practice / Clinical Reasoning	
Bewertung und Prüfung von Lernleistungen und Kompetenzentwicklung		
Diversity in Bildungs- und Organisationsprozessen		
Beratung in der betrieblichen Bildung / Lernprozessbegleitung		
Kompetenzorientiertes Ausbildungs- und Personalmanagement in Einrichtungen des Gesundheitswesens		

Abbildung 4 Weiterbildungsseminare in HumanTec

Im Bereich Bildungswissenschaften sind vor allem Themen gesetzt, die für eine berufspädagogische Ausgestaltung betrieblicher Bildungsarbeit von Relevanz sind. Die im Rahmen der Bedarfsanalyse herausgestellten vier zentralen Aufgabenfelder des betrieblichen Bildungspersonals (Kapitel 2.1) wurden als Zielperspektive bei der Entwicklung berücksichtigt. Die Weiterbildungsseminare in den Bereichen Humandienstleistungen und HumanTec fokussieren dagegen schwerpunktmäßig berufsfachliche Themen und können auch für Personen interessant sein, die nicht oder nicht unmittelbar in der betrieblichen Bildung tätig sind. Vor dem Hintergrund der Zielperspektive in HumanTec wird in diesen Weiterbildungsseminaren immer auch der Bezug zur betrieblichen Bildungsarbeit herausgestellt, womit insbesondere eine bewusste Verknüpfung fachlicher und berufspädagogischer Perspektiven angebahnt wird.

3.2.2 Studienformat der Weiterbildungsseminare

Mit den Weiterbildungsseminaren wird das Ziel der Förderlinie der Offenen Hochschule sowie der Gedanke des lebenslangen Lernens gezielt aufgegriffen. Sie bieten die Möglichkeit einer berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung, die den Bedarfen an modularen, zeitlich begrenzten und flexiblen Angebotsstrukturen Rechnung trägt.

Die einzelnen Weiterbildungsseminare sind in sich geschlossen und voneinander unabhängig. Curriculare Verbindungslinien, wie im Master, wurden hier nicht angelegt. Bisher wurden drei unterschiedliche Weiterbildungsformate entwickelt und erprobt (Kapitel 6):

- (1) Weiterbildungsseminare in einem Blended-Learning-Ansatz, die sich am Format der Mastermodule orientieren,
- (2) ein Weiterbildungsseminar als Präsenzangebot,
- (3) ein zweitägiges Weiterbildungsseminar.

4 Studienangebot: gestaltungsbezogene Ausdifferenzierung

Im Folgenden werden die zentralen Gestaltungselemente für das beschriebene Studienangebot näher erläutert. Diese umfassen den Einsatz digitaler Medien im Kontext des gewählten Umsetzungsformats des Blended-Learnings, die gezielte Nutzung praxisorientierter Gestaltungsansätze am Beispiel Forschenden Lernens im Rahmen der Modulgestaltung sowie zu berücksichtigende diversitätsbezogene Aspekte.

Wilhelm Koschel, Moritz Brünger

4.1 Digitale Medien

4.1.1 Legitimationsrahmen

Digitale Medien werden im Projekt HumanTec als ein wesentliches didaktisches Element betrachtet (Kaufhold, Weyland, Klemme & Kordisch, 2017) und spielen daher innerhalb der Entwicklung des Studienformats sowie bei der Setzung der Studieninhalte eine bedeutsame Rolle. Auf übergeordneter Ebene werden sie für die Koordination, Kooperation und Kommunikation während des Studiums unterstützend eingesetzt. Die Implikationen für die Gestaltung eines berufsbegleitenden Studienformats unter Berücksichtigung digitaler Medien können in Anlehnung an die eigenen Erhebungsergebnisse (Kaufhold, Weyland & Kunze, 2017; Kaufhold, Weyland & Koschel, 2017) unter diese drei Kategorien subsumiert werden.

Die Koordination eines berufsbegleitenden Studiums erfordert die Beachtung zahlreicher Interessen der beteiligten Akteure. Die Motivation der Studierenden hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums sowie dessen Fortsetzung wird beeinflusst durch die Berücksichtigung der heterogenen Verwertungsinteressen der nicht-traditionell Studierenden (NTS) (Zawacki-Richter et al., 2014) sowie deren beruflicher und familiärer Situation. Wird diesen Faktoren im Rahmen der Studienangebotsgestaltung ein zu geringer Stellenwert beigemessen, so kann dies zu einer inneren Zerrissenheit und einer daraus resultierenden psychischen Belastung bei den Studierenden führen (Lobe, 2015). Digital gestützte Lehr-/Lernarrangements begünstigen zeit- und ortsunabhängiges Lernen durch eine höhere Flexibilität hinsichtlich der Lernzeiten, Lernmaterialien, Lerninhalte und der didaktischen Phasierung (z.B. im Rahmen von betrieblichen Praxisprojekten) und entsprechen „damit in vielen Fällen den Anforderungen des heutigen Lebens“ (Graf, 2004, S. 16). So stellen Arnold, Kilian, Thillosen und Zimmer in Anlehnung an Forschungserkenntnisse fest: „Durch virtuelle Bildungsangebote können die Lernhandlungen hochgradig individualisiert werden“ (2004, S. 38). Die Individualisierungsmöglichkeiten erleichtern bzw. ermöglichen die Koordination des Studiums, sodass persönliche, hochschulische, familiäre und berufliche Interessen aufeinander abgestimmt werden können (Ehlers, 2004, S. 32).

Neben der Koordination des Studiums eröffnen digitale Lehr-/Lernräume weitere Möglichkeiten der Kooperation und Kollaboration zwischen den Studierenden. Den Möglichkeiten des sozialen Lernens kommt in berufsbegleitenden Studienformaten ein besonderes Gewicht zu, da die Vorteile der Ort- und Zeitflexibilität zu Lasten des sozialen Lernens gehen können. Die unterschiedlichen Möglichkeiten des sozialen Austausches müssen erkannt und bei der Entwicklung des Studienformats berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollen im Projekt HumanTec die Möglichkeiten der Lernortkooperation in cloudbasierten Szenarien zwischen der Hochschule, den Unternehmen und den Studierenden aufgenommen werden. Dies

erscheint insbesondere für die Umsetzung praxisorientierter Gestaltungsansätze möglich und aus didaktischer Perspektive zielführend.

Durch den Einsatz digitaler Medien sollen im berufsbegleitenden Studium die Kommunikationsmöglichkeiten ausgebaut werden. Synchron und asynchrone Kommunikationsformen sollen, je nach didaktischer Zielperspektive, im Rahmen des Studiums eingesetzt werden. Beide Kommunikationsformen haben Vor- und Nachteile, sodass sich die Wahl für bestimmte Formen an den Lern- und ggf. Bildungszielen entscheidet. Vorliegende Forschungsergebnisse, wonach kommunikationsarme digitale Lernszenarien zu den unbeliebtesten Lernformen bei Studierenden zählen (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2016a, S. 279), verdeutlichen beispielsweise die Bedeutsamkeit von Kommunikationsangeboten in digitalen Lehr-/Lernszenarien.

Im Projekt HumanTec werden digitale Medien zur Unterstützung für die Koordination, Kooperation und Kommunikation eingesetzt. Um eine größtmögliche Flexibilität der Studierenden zu erreichen, wird auf einen Wechsel von Distanz- und Präsenzphasen geachtet. Die Phasierung erfolgt auf Grundlage des didaktischen Konzepts der Lehrenden. Die Koordination des Studiums kann durch den Wechsel zwischen Distanz- und Präsenzphasen für die Studierenden erleichtert werden. Insbesondere im Hinblick auf das kooperative und kollaborative Lernen in den Distanzphasen erscheint eine erfolgreiche Online-Sozialisierung der Studierenden für die Kommunikation als unverzichtbar. In der konzeptionellen Umsetzung kann auf ein empirisch validiertes Stufenmodell zur Online-Sozialisierung zurückgegriffen werden (Salmon, 2004). Bisherige Forschungsergebnisse verdeutlichen zudem die Wichtigkeit der Lehrpersonen für erfolgreiche kooperative und kollaborative Lernprozesse. Vor diesem Hintergrund wird ergänzend ein Schulungsangebot für Lehrende entwickelt.

4.1.2 Konzeptioneller Ansatz

4.1.2.1 Blended-Learning als Studienformat

Im Projekt HumanTec wird ein Blended-Learning-Ansatz genutzt, in dem die folgenden Annahmen berücksichtigt werden. Nach Einschätzung von Ojstersek (2007, S. 21) wird E-Learning kaum noch als grundsätzliche Alternative zu Lehrveranstaltungen in Präsenzzeit aufgefasst. „Erfahrungen zeigen, dass Lernen im Internet wirkungsvoll nur möglich ist, wenn klassische Lernangebote, wie Präsenzphasen, begleitend ebenso angeboten werden wie eine tutorielle Betreuung [...]“ (Hensge & Schlottau, 2001, S. 6). Dieser Methodenwechsel ist ein zentrales Merkmal in der Abgrenzung zu vollständigen Online-Kursen und dem damit häufig verknüpften E-Learning-Gedanken. „Blended-Learning bedeutet [...] immer die Kombination verschiedener Lernmethoden, die sich phasenweise abwechseln“ (Zumbach, 2010, S. 186). In Anlehnung an Graf (2004, S. 18) sei diese Lernform, dem Wortlaut nach auch mit vermischtem oder integriertem Lernen definierbar, die wirkungsvollste. Dabei müssen Präsenzphasen und Distanzphasen, in Anlehnung an Abbildung 5, nicht immer nach gleichem Muster verlaufen, sondern können im Hinblick auf die Sozial- und Aktionsform variieren.

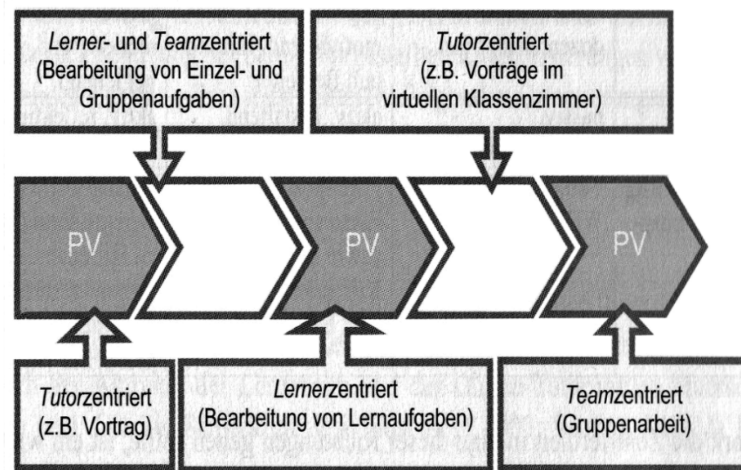


Abbildung 5 Blended-Learning-Szenario (Ojstersek, 2007, S. 42)

Dabei sind die Lernangebote in den Präsenz- und Distanzphasen so zu arrangieren, dass sie jeweils auf der vorangegangenen Phase aufbauen. Die Ausbildungsinhalte im virtuellen Lernangebot müssen mit den Setzungen im Curriculum des Studienangebots übereinstimmen und den jeweiligen Kenntnisstand der Lernenden berücksichtigen, damit sie aufeinander aufbauen können. Hervorzuheben ist die Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten des Blended-Learning-Ansatzes durch die Lehrpersonen selbst.

Des Weiteren ist hervorzuheben, dass sich die Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren je nach Phase im Blended-Learning-Ansatz unterscheidet. Dabei ist der Mehrwert asynchroner Kommunikation ein spezifisches Merkmal im Kontext digitaler Lernmedien. Die asynchrone Kommunikation im Lernprozess bietet im Vergleich zum Austausch in der Präsenzphase einen entscheidenden Vorteil: Wie Cornelius & Müller (2004, S. 133) in empirischen Studien zeigen konnten, werden „in [...] computervermittelten Gruppen, in denen die anderen Gruppenmitglieder nicht gleichzeitig Ideen generieren können und online sind, [...] mehr Ideen entwickelt als in der Face-to-Face-Kommunikation“. Da je nach Gestaltung der asynchronen Kommunikation jeder Studierende zur Beteiligung aufgefordert werden kann, ist eine Reduzierung des passiven Lernverhaltens einzelner Lernender möglich. In den Studien von Salmon (2004, S. 37) wurde beobachtet, dass Lehrkräfte ihre Studierenden besser kennen, wenn virtuelle Lernangebote genutzt werden, als wenn das Lernangebot ausschließlich aus Präsenzphasen besteht. Die asynchrone Kommunikation in Distanzphasen sollte also in der Planung von Blended-Learning-Angeboten berücksichtigt werden. Hierbei ist zu beachten, dass die Kommunikation in online gestützten Distanzphasen Studierende vor besondere Herausforderungen stellen kann. Um entsprechende Hürden zu minimieren, kann auf das empirisch validierte Stufenmodell des Online-Lehrens und Lernens nach Salmon (2004) zurückgegriffen werden.

Die Auswahl digitaler Learning Tools ist nicht alleine mit der damit einhergehenden Ort- und Zeitflexibilität zu begründen, sondern hauptsächlich vor dem Hintergrund der didaktischen Intention und der Lerninhalte. Mit Hilfe eines digitalen Werkzeugs (oder einer digitalen Lernform) können zugleich unterschiedliche digitale Methoden umgesetzt werden. So wäre beispielsweise ein Webinar das digitale Werkzeug (oder die digitale Lernform), aber die Umsetzung des Webinars kann methodisch variieren, indem z. B. der Interaktionsgrad der Studierenden mal höher und mal niedriger sein kann. So bewegt sich die Entscheidung hinsichtlich des Einsatzes digitaler Werkzeuge grundsätzlich zwischen „Inhaltsorientierung“ und „Interaktionsorientierung“. Weitere didaktische Entscheidungen betreffen die Aspekte „primär Lehrendenaktivität“ und „primär Studierendenaktivität“. Der

Einsatz digitaler Medien erfordert daher zunächst immer eine Klärung der didaktischen Intention. Die nachfolgende Abbildung kennzeichnet Orientierungspunkte, die dabei herangezogen werden können (Abbildung 6).

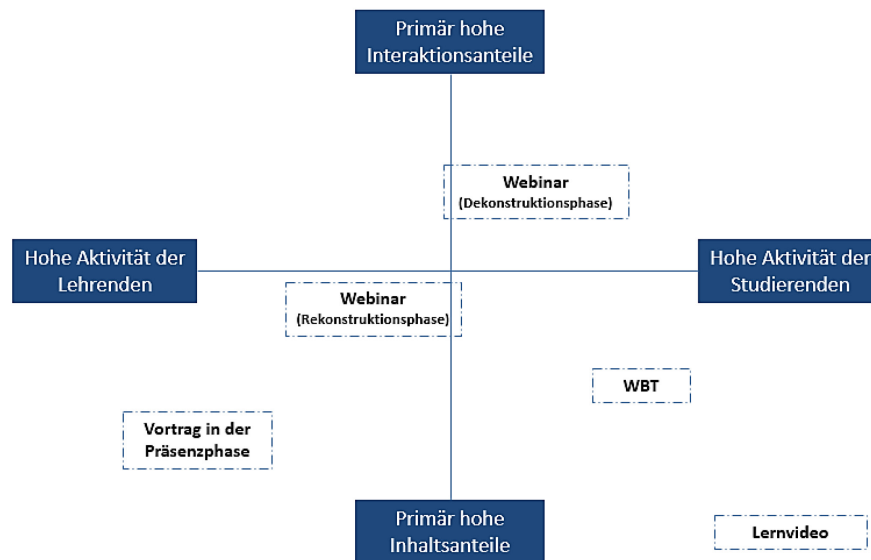


Abbildung 6 Orientierungspunkte zwischen den Strukturelementen „Medien und Methode“ (eigene Darstellung)

Während ein Lernvideo eine hohe Aktivität der Studierenden einfordert und häufig inhaltsorientiert gestaltet ist, fordern andere Learning Tools eine höhere Interaktion zwischen den beteiligten Akteuren. In einem Webinar ist die Lehrkraft etwas stärker gefordert als die Studierenden, wobei Inhalt und Interaktion in einem ausgewogenen Verhältnis sein können. Learning Tools, bestehend aus digitalen Werkzeugen und digitalen Methoden, sollten im Rahmen der Angebotsentwicklung in einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Inhalts- und Interaktionsorientierung sein. Aus konstruktivistischer Perspektive ist darüber hinaus der Aktionsgrad von Lehrenden und Studierenden zu berücksichtigen (s. u.). Vor allem erscheint die Abstimmung und Ausgewogenheit eine Gelingensbedingung im Blended-Learning-Ansatz zu sein.

Im Projekt HumanTec wird für die konzeptionelle Planung der Phasierung im Blended-Learning-Ansatz auf die konstruktivistische Didaktik rekurriert. Dabei kann die Reflexionstafel zur konstruktivistischen Didaktik (Abbildung 7) die modulverantwortlichen Lehrpersonen unterstützen.

		Erkenntniskritische Perspektiven		
		Konstruktivität	Methodizität	Praktizität
Didaktisches Handeln	Konstruieren	<u>Erfinden</u> ↑ Kreativität Innovation Produktion Modifikation Ausprobieren u. a.	<u>Begründen</u> ↑ Variation Kombination Transfer (neue Geltung wird mit Teilen von bekannten Methoden Beschrieben)	<u>Gestalten</u> ↑ für Einzelne für Gruppen Viabilität unter der Maxime der Selbstbestimmung und des Selbstwerts
	Rekonstruieren	<u>Entdecken</u> ↑ Transfer Anwendung Übernahme Wiederholung Nachahmung Anpassung u. a.	<u>Verallgemeinern</u> ↑ Ordnung Muster Modelle (Geltungsansprüche anderer)	<u>Erfahren</u> ↑ für Einzelne für Gruppen Viabilität unter der Maxime der Selbsttätigkeit
	Dekonstruieren	<u>Enttarnen</u> ↑ Analyse von Unvollständigkeit Unvorhergesehenem Unbewusstem u. a.	<u>Zweifeln</u> ↑ Auslassung Vereinfachung Ergänzung Kritik	<u>Kritisieren</u> ↑ für Einzelne für Gruppen Viabilität unter der Maxime der Selbst- und Fremdverantwortung

Abbildung 7 Reflexionstafel Konstruktivistische Didaktik (Reich, 2012, S. 144)

Die inhärenten Eigenschaften der Konstruktions-, Rekonstruktions- und Dekonstruktionsphase, in Abbildung 7 definiert und voneinander abgegrenzt in neun unterschiedlichen Strukturfeldern, sollten in der Planung des Blended-Learning-Ansatzes berücksichtigt werden. Je nach Inhalt und Methode eignen sich eher Präsenz- bzw. Distanzphasen für die Umsetzung. Wie exemplarisch in Abbildung 8 verdeutlicht, kann die Konstruktionsphase unter Umständen besser in der Distanzphase gelingen, da hier individuelle Lernwege von den Studierenden gewählt werden. Dies erfordert individuelle Lernzeiten und eine Anknüpfung an individuelles Vorwissen. In der Distanzphase können Studierende in ihrer eigenen Lerngeschwindigkeit vorgehen. Für die darauffolgende Präsenzveranstaltung kann ggf. eine Rekonstruktionsphase geplant werden. In dieser Phase werden hohe Akkomodationseffekte angestrebt. Die Phase der Dekonstruktion unterliegt erneut individuellen Lernwegen und Lernzeiten. Im Vordergrund stehen Reflexionsprozesse, die je nach didaktischer Gestaltung in Präsenz- oder Distanzphasen verortet werden können.

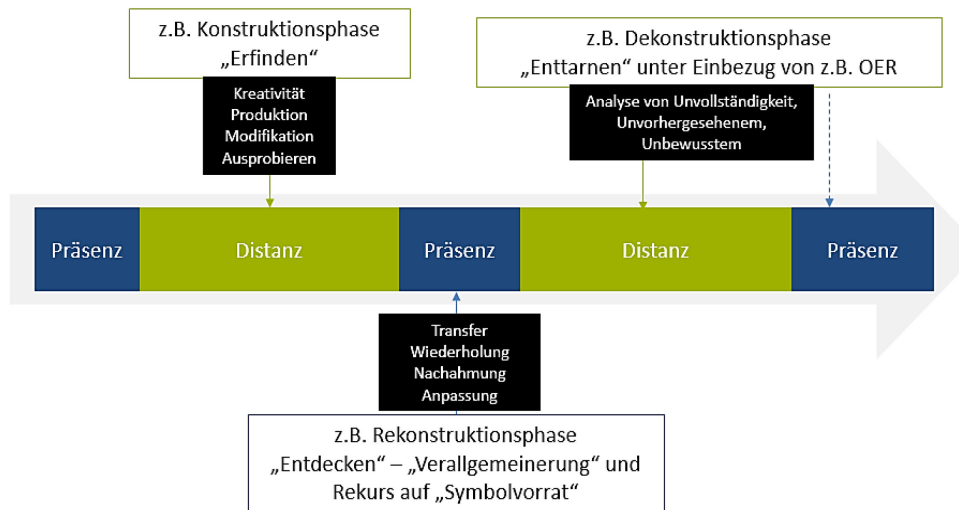


Abbildung 8 Möglicher Blended-Learning-Ansatz unter Berücksichtigung der konstruktivistischen Didaktik (Eigene Darstellung)

Die Beschreibung der einzelnen Stufen ist im Rahmen der Ergebnisdarstellung zur Erhebungsphase und Bedarfsanalyse erfolgt (Kaufhold, Weyland & Koschel, 2017, S. 289–293). Dabei wurde insbesondere deutlich, dass die Intensität der Interaktion in der Phase der „Wissenskonstruktion“ (Phase 4) am höchsten ist. In dieser Phase sollten Lehrende die Interaktion durch digitale Medien ermöglichen. Damit die Kommunikation jedoch in dieser Phase gelingt, braucht es bereits in der Phase der „Online-Sozialisierung“ (Phase 2) spezifische Kommunikationsübungen, die durch die Lehrpersonen initiiert werden sollten. In Abbildung 9 wurde dieser Gedanke dem Stufenmodell hinzugefügt.

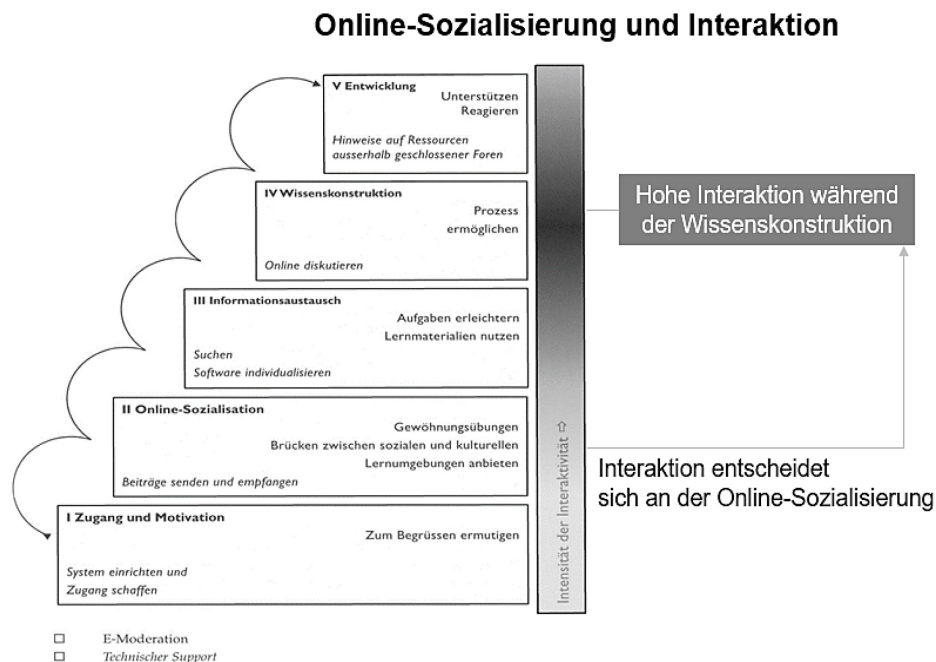


Abbildung 9 Bedeutung der Interaktion im Stufenmodell des Online-Lehrens und Lernens (Salmon, 2004, S. 27)

Wie bereits oben im Rahmen der konstruktivistischen Didaktik erfolgt, kann auch das Stufenmodell der Online-Sozialisierung im Kontext des Blended-Learning-

Ansatzes gedacht werden. Dies erscheint insofern bedeutsam, als dass das ursprüngliche Stufenmodell ausschließlich für die Online-Lehre konzipiert wurde. In Abbildung 10 wird ersichtlich, dass Lehrende zu Beginn eines Studienmoduls die Interaktion als Übung initiieren sollten, während in späteren Phasen die Interaktion eher technisch ermöglicht und begleitet werden sollte.



Abbildung 10 Online-Sozialisierung im Kontext des Blended-Learning-Ansatzes (eigene Darstellung)

Im Rahmen der Interaktionsübungen erscheint der Abgleich zwischen der Interaktionsintensität und der Lerntaxonomie bedeutsam. Da nach Salmon auf Stufe 2 primär „ein Vertrauensnetzwerk geknüpft werden [muss], das von physischen Treffen unabhängig ist“ (Salmon, 2004, S. 37), sollte der Schwerpunkt in den frühen Phasen nicht auf komplexen Inhalten liegen. Mit Blick auf die Interaktion verändern sich im Laufe des Studiums die Rolle und die Aufgaben der Lehrenden. Während zu Beginn die Initiierung von Interaktion im Vordergrund steht, ist es in der Phase der Wissenskonstruktion eher die technische Bereitstellung und tutorielle Begleitung.

Die Entwicklung der berufsbegleitenden Studienangebote unterliegt vor dem Hintergrund bisheriger Ausführungen einigen Herausforderungen, die auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden können. Neben der didaktischen Perspektive im Rahmen des Blended-Learning-Ansatzes sind Kenntnisse zur Online-Sozialisierung, der Interaktion unter den beteiligten Akteuren und der zielführenden Ausgestaltung der einzelnen Phasen von Bedeutung. Diese Ansätze bilden die Grundlage für die Angebotsentwicklung in HumanTec. Um auch auf Umsetzungsebene eine entsprechende Beachtung zu erzielen, wird eine Schulung für Lehrende entwickelt und umgesetzt, indem die zu berücksichtigenden Elemente herausgestellt und diskutiert werden. Eine solche Auseinandersetzung der Lehrenden hinsichtlich der Gestaltung ist als wichtige Gelingensbedingung anzusehen, da diese Akteursgruppe für den Studienerfolg im Kontext digitaler Lehr-/Lern-Arrangements entscheidend ist (Arnold et al., 2004, S. 154–155; Breuer, 2006, S. 142; Cornelius & Müller, 2004, S. 132; Hensge & Schlottau, 2001, S. 126; Zumbach, 2010, S. 188).

4.1.3 Voraussetzungen hinsichtlich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien

Die Ausführungen veranschaulichen, dass das Lernen in einem Blended-Learning-Ansatz voraussetzungsvoll ist und sowohl Lehrende als auch Studierende für die Besonderheiten und daraus resultierende Konsequenzen für den Lehr- und Lernprozess zu sensibilisieren sind.

Dieser Aspekt wird in HumanTec durch die Konzipierung von Schulungsangeboten für Lehrende und Lernende aufgegriffen. Ziel dieser Angebote ist es, beide Zielgruppen auf die besonderen Anforderungen eines berufsbegleitenden Studiums mit einem Blended-Learning-Ansatz vorzubereiten. Diese beiden sich in der Entwicklung befindlichen Schulungskonzepte werden im Folgenden vorgestellt.

4.1.3.1 Schulungsangebote für Lehrende

Es besteht die Notwendigkeit, eigene Schulungsangebote für Lehrende zu entwickeln, da diese im aktuellen Diskurs über digitale Medien oft aus einem begrenzt differenzierten Verständnis heraus als „Methoden“ betrachtet werden (Kaufhold, Weyland & Koschel, 2017, S. 287).

Das in HumanTec entwickelte Schulungsangebot für Lehrende orientiert sich an den Anforderungen, die an Lehrkräfte in Bezug auf die Sozialisierung der Studierenden, aber auch bezüglich der Studieninhalte in digitalen Lernumgebungen gestellt werden. Unter Berücksichtigung der Dreiecksbeziehung, bestehend aus Lehrenden, Studierenden und Lerninhalten, können die Herausforderungen wie in (Abbildung 11) schematisch dargestellt werden.

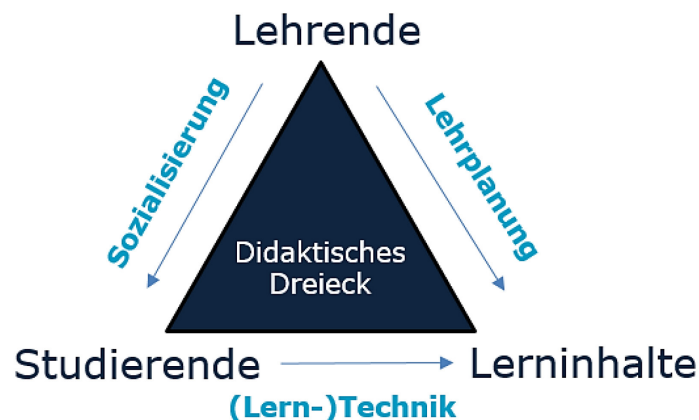


Abbildung 11 Herausforderungen für Lehrkräfte in digitalen Lehr-/Lern-Arrangements (Eigene Darstellung, in Anlehnung an Jank & Meyer, 2014)

Lehrende sollten den Online-Sozialisierungsprozess zielgruppenorientiert gestalten. Wie im Stufenmodell dargestellt (Abbildung 9), ergeben sich auf den jeweiligen Stufen unterschiedliche Anforderungen an Lehrende. Im Rahmen des Schulungsangebots werden diese Anforderungen thematisiert und hinsichtlich möglicher Gestaltungsansätze für die je eigene Fachkultur operationalisiert. Die Lehrplanung im Rahmen des Blended-Learning-Ansatzes orientiert sich im Projekt an der konstruktivistischen Didaktik und der Interdependenz zwischen den didaktischen Strukturelementen. Als Ansatz steht die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012) im Fokus der Schulungsangebote, da dieser Ansatz selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen zum Ziel hat (Erpenbeck & Sauter, 2013, S. 40) und somit kompatibel mit den Anforderungen der Zielgruppe ist. In diesem Schulungsrahmen können die besonderen didaktischen Anforderungen an Lehrende verdeutlicht werden, die sich aus den Interdependenzen zwischen konstruktivistischer Didaktik und einem Blended-Learning-Ansatz ergeben. Eine Herausforderung stellt hierbei die Phasierung von Lehr-/Lernarrangements über Distanz- und Präsenzphasen hinweg dar. Hier soll vermittelt werden, dass sich sowohl Konstruktions-, Dekonstruktions- und Rekonstruktionsphasen sowohl für Distanz-, wie auch Präsenzphasen eignen können. Die Vermittlung dieses Hintergrundwissens kann dazu beitragen, dass im Studienangebot beteiligte Lehrende ihre Lehrplanung so gestalten, dass die Studierenden, vor dem Hintergrund ihrer individuellen Ressourcen, weitgehend selbstgesteuert und selbstorganisiert lernen können.

Die Lehrtätigkeit in einem berufsbegleitenden Studium erfordert von den Lehrenden eine bewusste Auseinandersetzung mit der Zielgruppe der

Studierenden sowie mit den Rahmenbedingungen des Studiums. Die Besonderheiten der Zielgruppe, wie beispielsweise konkrete Erwartungen an das Studium und begrenzte zeitliche Ressourcen aufgrund von Berufstätigkeit, sind im Rahmen der didaktischen Lehrplanung zu berücksichtigen. Durch den hier gewählten Blended-Learning-Ansatz und die damit verbundene Phasierung des Lernens in Präsenz- und Distanzphasen ergeben sich weitere Aspekte, die in der Lehrplanung zu berücksichtigen sind. Hervorzuheben ist in diesem Kontext die Unterstützung und Förderung der Studierenden in ihrem eigenverantwortlichen Lernprozess und die Gestaltung der Begleitung des Lernens, beispielsweise über digitale Formate, in den Distanzphasen.

4.1.3.2 Schulungsangebote für Studierende

Neben den Lehrenden wird auch für Studierende im Rahmen des Projekts ein Schulungsangebot entwickelt, das auf den Ergebnissen der Bedarfsanalyse basiert (Kaufhold, Weyland & Koschel, 2017). Insbesondere im Rahmen von Erprobungen des Studienangebots werden erste Erkenntnisse zur Erweiterung des Konzeptes der „Online-Sozialisierung“ (Salmon, 2004, S. 27) über einen E-Learning-Ansatz hinaus gewonnen. Ziel ist es, dieses Konzept in den Kontext eines Blended-Learning-Ansatzes zu überführen und so weiterzuentwickeln, dass die Vorzüge eines Blended-Learning-Ansatzes gegenüber einem reinen E-Learning-Format aufgegriffen werden. Auf dieser Basis wird ein Schulungsangebot entwickelt, welches die Studierenden zur souveränen Nutzung digitaler Lernmedien befähigt, bevor sie sich vertieft mit den Inhalten der von ihnen belegten Module auseinandersetzen.

Mittels des Einsatzes digitaler Learning Tools³ im Rahmen des Schulungsangebots für Studierende wird die Interaktion und Kommunikation zwischen Studierenden gefördert. Somit setzen sich die Studierenden nicht nur primär mit inhaltlichen Aspekten der Module auseinander, sondern ihnen stehen auch zeitliche Ressourcen zur Verfügung, um die Kommunikation mit digitalen Medien einzuüben. Durch den Einsatz verschiedener digitaler Learning Tools in unterschiedlichen Arrangements wäre zu untersuchen, welche Rahmenbedingungen zum Zweck der Online-Sozialisierung für die Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals förderlich sind.

Eine Herausforderung stellt die fehlende Erfahrung hinsichtlich digitaler Kommunikationsformen im Kontext von Lehr-/Lernarrangement dar. Insofern ist die Einübung digitaler Kommunikation von Studierenden in den Blick zu nehmen, damit die Wissenskonstruktion in den angestrebten Lehr-/Lernprozessen gelingen kann (Abbildung 9).

4.1.4 Schlussfolgerung und Ausblick

Der konzeptionelle Rahmen für die zielgerichtete Einbindung digitaler Medien in die Gestaltung der Studienangebote umfasst die Eckpunkte der Koordination, Kooperation und Kommunikation. Jegliche didaktische Bemühung der Lehrenden tangiert mindestens einen dieser Eckpunkte. Aber auch mit Blick auf die Studierenden sind diese drei Orientierungspunkte maßgeblich. Studierende können durch den Einsatz digitaler Medien ihr Studium zielorientierter koordinieren. Darüber hinaus tragen digitale Medien dazu bei, das soziale Lernen

³ Als Learning Tools werden an der Fachhochschule Bielefeld Medien bezeichnet, die der Erstellung, Bearbeitung, Bereitstellung, Kommunikation und Organisation von Lehr- und Lerninhalten dienen. (Quelle: <https://fh-bielefeld.de/bib/digitales-lernen/tools-und-werkzeuge>)

durch kooperative, kollaborative und kommunikative Formen zu ermöglichen und zu stärken.

Der Blended-Learning-Ansatz ist als Studienformat im berufsbegleitenden Studium die zu präferierende Form, da durch den Wechsel der Distanz- und Präsenzphasen einerseits das soziale Lernen gefördert wird, andererseits aber auch die orts- und zeitflexible Bearbeitung der Studieninhalte möglich ist. In diesem Zusammenhang ist die didaktische Perspektive entscheidend. Die Phasierung des Blended-Learning-Ansatzes ist hierfür neben den hochschulischen Rahmenbedingungen auch an den inhärenten Eigenschaften der Konstruktions-, Re- und Dekonstruktionsphase der konstruktivistischen Didaktik auszurichten.

Der Online-Sozialisierung kommt eine besondere Bedeutung zu. Damit in der Phase der Wissenskonstruktion eine zielführende Interaktion ermöglicht wird, sollen Lehrpersonen bereits in früheren Phasen des Blended-Learning-Ansatzes die Interaktion zwischen den beteiligten Akteuren fördern. Als weitere Planungshilfe werden die Spannungsfelder zwischen Inhalts- und Interaktionsorientierung sowie zwischen dem Aktionsradius von Lehrpersonen und Studierenden eröffnet.

Für die Implementierung der Studienangebote ist zudem die Entwicklung eines Schulungsangebots für Lehrende erforderlich. Dies wurde im Rahmen der Bedarfsanalyse deutlich. Das Schulungsangebot orientiert sich am didaktischen Dreiecksgefüge, bestehend aus den Lehrenden, Studierenden und den Studieninhalten. Die Lehrenden sollen dahingehend befähigt werden, eine Online-Sozialisierung für die Studierenden zu gestalten. Zudem ist die konstruktivistische Didaktik als Planungsgrundlage Gegenstand der Schulung. Die Diskussion möglicher Gestaltungsansätze vor fachkulturellem Hintergrund erscheint im Rahmen des Workshops ebenfalls zielführend.

Die Lehrenden und Studierenden eines Studienangebots mit einem Blended-Learning-Ansatz müssen entsprechend für das digitale Lehren und Lernen geschult werden, um die unterschiedlichen Anforderungen im Vergleich zu einem reinen Präsenzstudium bewältigen zu können. Auf der Ebene des Lehrens wird ein Fokus auf den Einsatz digitaler Medien aus einem Verständnis der didaktischen Interdependenz gelegt, damit der Einsatz digitaler Medien zielgerichtet selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen fördert. Auf der Ebene des Lernens mit digitalen Medien werden Studierende so sozialisiert, dass sie bereits vor Beginn der vertieften inhaltlichen Beschäftigung in den Modulen über vergleichbare Erfahrungen im Lernen mit digitalen Medien verfügen.

Der Einsatz digitaler Medien in der Lehre erfordert ausführliche Erprobungen verschiedener Module in Verbindung mit einer bezüglich des Einsatzes digitaler Medien fokussierten Evaluation, da nicht absehbar ist, welche heterogenen Voraussetzungen und Erfahrungen die einzelnen Teilnehmenden der Zielgruppe in Bezug auf Lernen mit digitalen Medien mitbringen. Um die Angebote vielfältig und passgenau zu gestalten, helfen die Erprobungen dabei, unterschiedliche Phasierungen und Gewichtungen von Präsenz- und Distanzphasen zu testen.

4.2 Praxisorientierter Gestaltungsansatz: Forschendes Lernen

4.2.1 Legitimationsrahmen

Für Studierende, die eine hochschulische Erstausbildung anstreben, hat sich ein Vollzeitstudienmodell bewährt. Solche Studiengänge sind in der Regel eher fach- und weniger handlungssystematisch strukturiert (Bergstermann et al., 2014, 11ff.). Im Vergleich zur Gruppe der ‚traditionell Studierenden‘, sind für Menschen mit beruflicher Erfahrung andere Formate in Betracht zu ziehen, dies ist insbesondere mit Blick auf die Zielgruppe zu begründen. Sie ist durch eine starke Heterogenität, welche u. a. die berufliche Qualifizierung, die Art der Hochschulzugangsberechtigung, unterschiedliche Lebensverhältnisse und Lernerfahrungen sowie die Ausübung eines Berufs umfasst, gekennzeichnet (Bergstermann et al., 2014, 7ff.; Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017, S. 221). Die Gruppe der ‚nicht-traditionell Studierenden‘ (Bergstermann et al., 2014, S. 7) stellt spezifische Erwartungen an ein berufsbegleitendes Studienformat, wie z. B. eine zeitliche Flexibilität, ein hoher Praxisbezug oder eine direkte Verwertbarkeit der Studieninhalte (Bergstermann et al., 2014, 7ff.; Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017, S. 222).

Gerade hinsichtlich der Praxisbezüge stellen sich besondere Herausforderungen an berufsbegleitende Studiengänge, da es hier in besonderem Maße gilt, den berufsbiographischen Kontext der Studierenden innerhalb der hochschuldidaktischen Überlegungen zu adressieren und entsprechend umzusetzen. Neben der grundsätzlichen Forderung nach Praxisorientierung liegt eine weitere projektspezifische Aufgabe und somit Herausforderung in einer mit dem Studiengang verbundenen Zielsetzung, was die spätere Zielgruppe betriebliches Bildungspersonal tangiert. Denn diese sollen im Sinne des Ansatzes von Schön (1983) als „reflektierender Praktiker“ (Schön, 1983) agieren, also letztlich bereit sein, eigene Praxis zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (Weyland, Kaufhold, Koschel & Wilczek, 2017). Damit werden professionelle Ansprüche an die eigene berufliche Tätigkeit gerichtet. Mit der Setzung von Forschendem Lernen als ein hier im Projektkontext verstandener bzw. gekennzeichneter praxisorientierter Gestaltungsansatz werden im Projekt HumanTec unter dem Blickwinkel der anvisierten Zielperspektive, nämlich der Anbahnung einer sogenannten forschenden Grundhaltung bzw. eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (Altrichter, H. & Mayr, 2004; Fichten, 2010; Weyland et al., 2017), zugleich besondere Chancen gesehen. Unter dem Blickwinkel der Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals wird schließlich auf die fortwährende Bereitschaft gesetzt, betriebliche Prozesse kritisch zu hinterfragen und unter Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu reflektieren. Die Qualität der betrieblichen Bildungsarbeit hängt unter anderem von der Bereitschaft der bildungsverantwortlichen Personen ab, berufliche sowie betriebliche Prozesse kritisch zu hinterfragen und Herausforderungen konstruktiv zu begegnen.

Mit der Fokussierung auf Forschendes Lernen, die innerhalb der ersten Projektphase im Mittelpunkt der adressierten praxisorientierten Gestaltungsansätze steht, wird im Modul Betriebliche Praxisstudien auf ein Lernen gesetzt, das zugleich als ein „Lernen im Format der Forschung“ (Wildt, 2009) einzuordnen ist. Insofern erfolgt eine Orientierung am Forschungsprozess. Im

Projektkontext HumanTec wird hierbei auf die Darstellung von Schneider und Wildt (2007) rekurriert. Die folgende Abbildung verdeutlicht den Ablauf:

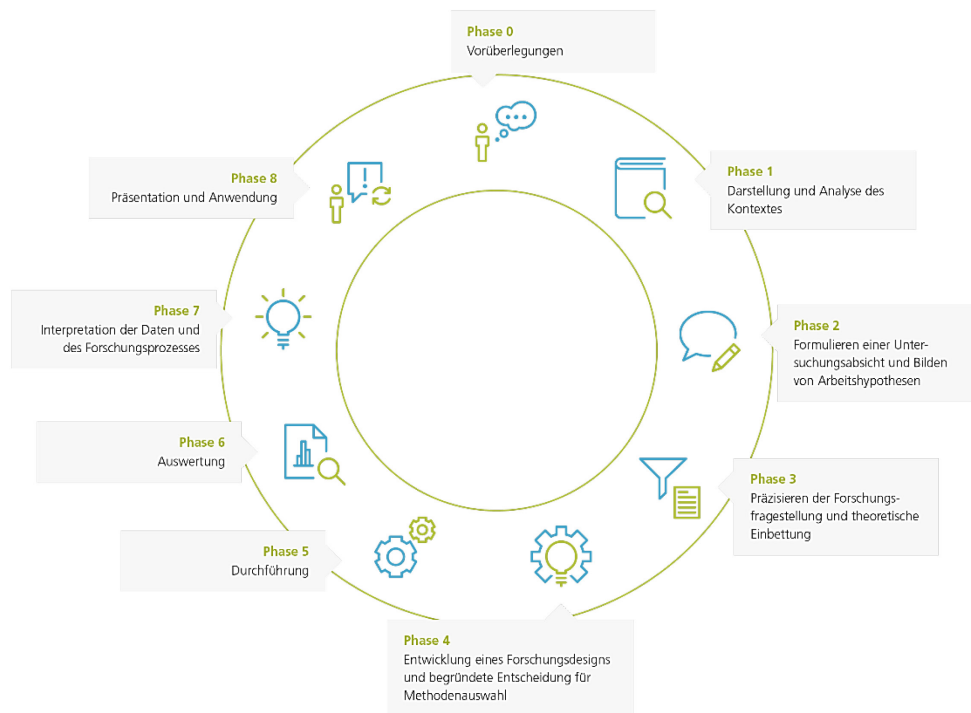


Abbildung 12 Prozess des Forschenden Lernens (in Anlehnung an das Kompetenzstufenmodell nach Schneider & Wildt, 2007)

4.2.2 Konzeptioneller Ansatz

Aufbauend auf der Bedarfsanalyse in Form einer Literatur- und Studienanalyse, einer empirischen Erhebung⁴ sowie eines Experten-Workshops⁵ konnten für die Entwicklung und Erprobung praxisorientierter Gestaltungsansätze, insbesondere zum Format Forschendes Lernen, wesentliche Implikationen abgeleitet werden. Die insgesamt zehn Implikationen für den Übertrag des Forschenden Lernens in den betrieblichen Kontext, die als Grundlage für die Konzeption des Moduls *Betriebliche Praxisstudien* genutzt werden, lassen sich drei relevanten Kategorien zuordnen. Hierbei handelt es sich erstens um die Kategorie der **Begriffsdiskussion** des Forschenden Lernens. Dieser sind zwei Implikationen zugeordnet worden. In der zweiten Kategorie, unter die sich vier Implikationen subsumieren lassen, sollen Aspekte der **Kooperation** zwischen Hochschulen und Unternehmen herausgestellt werden. Die dritte Kategorie umfasst vier Implikationen hinsichtlich der **Umsetzung des Gestaltungsansatzes** (Weyland et al., 2017, S. 367). Im Folgenden wird zunächst das projektbezogene Verständnis Forschenden Lernens dargelegt.

⁴ Im Rahmen der Bedarfserhebung wurden 33 Interviews durchgeführt.

⁵ Am Experten-Workshop nahmen insgesamt 14 Personen teil. Das Ziel dieses Workshops war in erster Linie die Validierung der Befunde aus den Interviews sowie die Generierung neuer Erkenntnisse für die Entwicklung von Studienangeboten.

4.2.2.1 Projektbezogener Zugang zum Forschenden Lernen

Die Literatur- und Studienanalyse zu den praxisorientierten Gestaltungsansätzen im Bereich Forschendes Lernen zeigt, dass keine einheitliche und allgemein akzeptierte Definition zum Begriff Forschenden Lernens und damit einhergehend auch zum Begriff ‚Forschung‘ vorliegt (Huber, 2009; Wildt, 2009). Je nach Fachdisziplin und Unternehmenskultur zeigen sich begriffliche und damit verbundene zielbezogene und inhaltliche Akzentsetzungen. Dies spiegelt sich auch in einer Vielzahl an Realisierungsformen wider (Fichten, 2012, 2017; Wildt, 2009). Die unterschiedlichen Setzungen zeigten sich u. a. im Rahmen des innerhalb des Projektes HumanTec durchgeführten Experten-Workshops (Weyland et al., 2017, S. 364). Nachfolgend soll nun eine für die konzeptionelle Umsetzung des Moduls Betriebliche Praxisstudien erforderliche Ausdifferenzierung des Begriffs ‚Forschendes Lernen‘ unter Berücksichtigung der projektspezifischen Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals in den Humandienstleistungs- und Technikberufen, vorgenommen werden.

Insbesondere praxisorientierte Lehr-/Lernformate i. S. Forschenden Lernens oder der Aktions- und Praxisforschung verfügen in der Lehrer_innenbildung über eine lange Tradition. In diesem Zusammenhang wird häufig auf Huber (2009) rekurriert, der Forschendes Lernen als einen Lernprozess beschreibt, welcher sich dadurch auszeichne, „dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (2009, S. 11). Die angestrebte Verbindung von Lernen und Forschung wird von Wildt ebenfalls herausgestellt, indem er – wie zuvor bereits angedeutet – von einem „Lernen im Format der Forschung“ (2009, S. 4) spricht. Boelhauve (2005, S. 105) unterstreicht den Prozesscharakter Forschenden Lernens, hebt in ihrer Definition (Weyland et al., 2017) zugleich zentrale Kennzeichen Forschenden Lernens hervor. Ihren Ausführungen zufolge kann Forschendes Lernen u. a. als ein theoriegeleitetes und selbstreflexives Lernen beschrieben werden, das zugleich auf die Entwicklung einer forschenden (Grund-)Haltung verweist. Im Kontext der Lehrerbildung wird der mit Forschendem Lernen verbundenen Zielperspektive der Ausbildung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Altrichter, H. & Mayr, 2004, S. 171) als eine wesentliche Grundlage für eine professionelle Tätigkeit von Bildungspersonal besondere Bedeutung zuteil (Weyland et al., 2017).

Vor dem Hintergrund der im Projekt HumanTec angesprochenen Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals in den Humandienstleistungs- und Technikberufen ist anzunehmen, dass die Themenfindung, die Formulierung einer Fragestellung und das methodische Vorgehen erheblich durch den betrieblichen Kontext bestimmt werden. Damit zeichnen sich zwei Herausforderungen ab, die bei den Überlegungen zur Implementierung berücksichtigt werden müssen: Die Studierenden befinden sich i.d.R. in einem bestehenden Beschäftigungsverhältnis und stehen somit in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Unternehmen. Außerdem sind diese mit unterschiedlichen Herausforderungen und Rahmenbedingungen konfrontiert (Weyland, Kaufhold, Nauerth & Rosowski, 2015). Es ist zu erwarten, dass die Studierenden aufgrund ihrer parallelen Einbindung in das Unternehmen bzw. in die jeweilige Praxiseinrichtung in ihrem Denken und Handeln einer institutionsspezifischen Logik (Marktlogik) folgen, die an den übergeordneten Geschäftszielen des Unternehmens orientiert ist. Damit steht Forschendes Lernen im Spannungsfeld zwischen der Bildungslogik der Hochschule, die auf das Erkenntnisinteresse des Subjekts abzielt (Fichten, 2010, S. 133), und der Marktlogik sowie damit assoziierten Verwertungsorientierung der Unternehmen.

Da vor allem Probleme aus der Unternehmenspraxis die Grundlage für den Lern- und Forschungsprozess im Modus Forschenden Lernens abbilden werden, stellt sich die Frage nach der Ausbalancierung dieser beiden divergierenden Perspektiven. Innerhalb des Konzepts des Forschenden Lernens wird v. a. die Zielperspektive einer wissenschaftsbezogenen und reflexiven Praxis betont, damit steht die Person des Lernenden mit seinem individuellen Lerngewinn im Vordergrund aller Betrachtungen (Altrichter, H. & Mayr, 2004, S. 171; Boelhauve, 2005, S. 105; Huber, 2009, S. 11). Im Gegensatz dazu orientieren sich im betrieblichen Kontext angewandte Wissensmanagementmodelle (wie bspw. das Münchener Modell), an den übergeordneten Geschäftszielen und unternehmerischen Prozessen (Reinmann & Mandl, 2011, S. 1050). Die Ausführungen verdeutlichen, dass innerhalb des Projektkontexts HumanTec ein Überdenken des Begriffs ‚Forschendes Lernen‘ angebracht erscheint, da durch die betriebliche Eingebundenheit der Studierenden eher ein Lernen im Modus der Praxisforschung erfolgt. Die Ergebnisse der Bedarfserhebung (Weyland et al., 2017) aufnehmend deutet sich an, dass das Konzept der ‚Praxisforschung‘ die größten Überschneidungen zu den Zielen des Projekts aufweist. Denn der Forschungsgegenstand der Praxisforschung findet sich im Tätigkeitsfeld der professionellen Praktiker selbst, indem konkrete Problemstellungen aus der professionellen Tätigkeit aufgegriffen und unter Heranziehen wissenschaftlicher Theorien und Methoden bearbeitet werden, um das Handeln zu analysieren und verbessern. Es handle sich um [...] „wissenschaftliche Bemühungen, die an der Schnittstelle zwischen Wissenschafts- und Praxissystem angesiedelt sind und darauf abzielen, gegenseitige Anschlüsse zu finden und fruchtbar werden zu lassen“ (Moser, 1995, S. 9). Damit „[...] generieren Praxisrecherchen kontextualisiertes Wissen, das in den jeweiligen Handlungszusammenhängen [eine, die Verfass.] Orientierungsfunktion übernehmen kann“ (Moser, 2003, S. 209) und die berufliche Praxis entwickelt sich zu einem Ort der Durchführung forschungsbezogener Auseinandersetzung. Aus beruflich relevanten Phänomenen erwachsen begründete Fragestellungen, deren Klärung zu einem reflexiven Lernen entlang der Struktur des Forschungsprozesses beitragen soll. Ergänzend hierzu heißt es bei Moser (2003, S. 209): „Das Lernen erhält durch die systematische und methodengeleitete Auseinandersetzung mit der Praxis eine reflexive Qualität. Erfahrung (die manchmal blind sein kann) wird mit Fakten konfrontiert, welche das eigene Handeln in einem neuen Licht erscheinen lassen. Es handelt sich im Grunde um eine metakognitive Strategie, das eigene Wissen und erlernte Routinen auf die Probe zu stellen“.

Im Modul „Betriebliche Praxisstudien“ wird Forschendes Lernen explizit gesetzt, angesichts der durch die betrieblichen Kontexte gegebenen Besonderheiten aber eher im Sinne von Praxisforschung verstanden. Die mit Forschendem Lernen gesetzte Zielperspektive, die im Wesentlichen auf die Ausbildung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung abhebt, wird in Hinblick auf den im Projektkontext HumanTec formulierten Anspruch an die professionelle Tätigkeit betrieblichen Bildungspersonals als grundlegend für die konzeptionelle Ausrichtung im modulspezifischen Zusammenhang erachtet.

4.2.2.2 Kooperation zwischen Hochschule und Unternehmen

Die Ergebnisse aus der Bedarfsanalyse aufnehmend konnte die enge Kooperation zwischen Hochschule und Unternehmen als eine relevante Gelingensbedingung herausgestellt werden. Aufgrund des Formats des berufsbegleitenden Studienangebots ist zu bedenken, dass die Studierenden gleichzeitig durch ihre berufliche Tätigkeit in einem Unternehmen/Betrieb bzw. in einer Praxiseinrichtung angebunden sind. Eine enge Kooperation zwischen den beiden sich tangierenden Institutionen Hochschule und Unternehmen eröffnet gleich mehrere Potenziale und ist daher erstrebenswert. Durch einen hohen inhaltlichen und

organisatorischen Austausch kann ein möglichst reibungsloser Ablauf des Studiums gewährleistet werden. Damit werden die Studierenden in ihrer Doppelbelastung entlastet und können die zeitlichen Ressourcen gezielter nutzen, um dem Unternehmen in absehbarer Zeit wieder voll zur Verfügung zu stehen. In Bezug auf das in diesem Projektkontext als praxisorientiertes Gestaltungsformat gekennzeichnetes Forschende Lernen liegt für das Unternehmen das große Potenzial darin, durch die höhere Problemsensibilität und Reflexivität der Mitarbeitenden eigene Prozesse kritisch zu hinterfragen und zur Weiterentwicklung zu nutzen (Weyland et al., 2017, S. 365). Die Weiterentwicklung kann, je nach Schwerpunktsetzung der betrieblichen Praxisstudie, im Sinne der Personal-, Organisations- oder Prozessentwicklung zur Optimierung beitragen. In den eigenen Erhebungen wurde deutlich, dass für eine erfolgreiche Kooperation umfassende Informationen über den Ansatz an das Unternehmen weitergegeben werden sollten. Insbesondere die Zielsetzung und der Mehrwert müssen hierbei transparent gemacht werden. Daher wird für die Vermittlung dieser Informationen eine einführende Informationsveranstaltung von Seiten der Hochschule konzipiert und initiiert, welche durch Vorträge und Diskussionsrunden gestaltet und von schriftlichen Informationsmaterialien in Form von Print sowie digitalen Medien ergänzt wird. Zusätzlich implementiert wird eine Einführungsveranstaltung für die Zielgruppe der Studierenden, die ebenfalls eine inhaltliche Fokussierung auf die Einführung in das praxisorientierte Gestaltungsformat des Forschenden Lernens vorsieht. Im Anschluss an die Teilnahme kommunizieren die Studierenden das Verständnis zum Forschenden Lernen sowie die Zielperspektive und den zeitlichen Ablauf der betrieblichen Praxisstudie im Unternehmen.

Um Zuständigkeiten im Rahmen dieser Kooperation zu klären, wird eine Betreuungsvereinbarung als zielführend von den Unternehmen angesehen (Weyland et al., 2017, S. 367) und von Seiten der Hochschule formuliert. Über die generelle Unternehmensanbindung des jeweiligen Studierenden hinaus werden Inhalte wie die Regelung des zeitlichen Ablaufs und die Freisetzung von Ressourcen für die Umsetzung der betrieblichen Praxisstudie festgehalten. Auch die Aufgabenverteilung von allen Beteiligten wird hierdurch geregelt. Beispielsweise wird die Aufgabe der inhaltlichen Begleitung der Studierenden in ihrem Forschungsprozess festgelegt. Der Forschungsausgangspunkt sollte dabei der Praxis entspringen (Altrichter, H. & Posch, 2007, 53ff.) und wird somit von Seiten der Hochschule ausgiebig durch Leitkriterien zur Findung von Forschungsausgangspunkten vorbereitet und mit den Studierenden diskutiert. Vor allem für Studierende ohne Unternehmensanbindung sollte die Betreuungsvereinbarung die Möglichkeit bieten, eine Kooperation mit einem Unternehmen zu schließen, um eine betriebliche Praxisstudie durchführen zu können. Von besonderer Relevanz ist in diesem Falle der Aspekt der Verschwiegenheit bezüglich unternehmensinterner Inhalte.

Durch die gezielte Rückführung der Ergebnisse in das Unternehmen, kann die eingangs betonte Entwicklung im Unternehmen initiiert und somit dem Interesse des Unternehmens Rechnung getragen werden. Die Studierenden werden an der Hochschule auf die Vermittlung des Mehrwerts im Unternehmen durch Präsentations- und Kommunikationsmöglichkeiten vorbereitet. Die enge Verzahnung und Kooperation der beiden Institutionen und damit verbundenen Akteure stellt zwar einen besonderen Aufwand in der konzeptionellen Planung dar und findet seine Grenzen auch sicherlich in organisatorisch-strukturellen Ressourcen, ist jedoch unabdingbar, gerade vor der Klärung des benannten Spannungsfeldes, welches sich durch den Übertrag des praxisorientierten Gestaltungsansatzes Forschendes Lernen in den betrieblichen Kontext eröffnet.

4.2.3 Umsetzung des Gestaltungsansatzes

In Hinblick auf die hochschuldidaktische Ausrichtung des Masterstudiengangs „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ ist unter der mit Forschendem Lernen verbundenen Zielperspektive, der Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus bzw. einer solchen Grundhaltung, eine curriculare Integration von Forschendem Lernen insbesondere im Modul „Betriebliche Praxisstudien“ vorgesehen. Dieses Modul erweist sich angesichts seiner expliziten praxisbezogenen Ausrichtung und Anbindung an die betriebliche Praxis für die forschungsbezogenen Aufgaben der Studierenden als besonders geeignet. Da Forschendes Lernen aufgrund der Einbindung von Forschungsmethoden auch einer curricularen und zugleich didaktischen Vorbereitung bedarf, wird im Gesamttabelleau des Studiengangs auf eine sinnvolle curriculare und didaktische Heranführung geachtet. Dies impliziert u. a., dass in den vorhergehenden Modulen auf dieses anspruchsvolle Lernformat, z. B. im Sinne einer Propädeutik Forschenden Lernens, vorbereitet wird. Ebenso ist über die Erweiterung praxisbezogener Zugänge über andere, ggf. ebenso komplexitätsreduzierende Realisierungsformate und Mikrobezüge (ggf. Fallanalysen, Simulationen etc.), eine Heranführung an Forschendes Lernen vorgesehen. Dies integriert auch die Vorbereitung auf den Umgang mit Forschungsmethoden. Alle vorausgehenden Module sind im Sinne einer Vorbereitung auf Forschendes Lernen im Modul Betriebliche Praxisstudien didaktisch integriert. Nachfolgende Module, insbesondere die Masterthesis, sollen vertiefende Zugänge zu diesem Ansatz ermöglichen, indem u. a. Fragestellungen aus vorgehenden Projektzusammenhängen vertiefend im Modus Forschenden Lernens bearbeitet und somit fortgeführt werden.

Im Rahmen der Erprobungsphase wird Forschendes Lernen im Modul „Betriebliche Praxisstudien“ umgesetzt. Der Rahmen für die Gestaltung des Lernangebots als Studienmodul wird durch die drei Kriterien, abgeleitet aus den Implikationen der Analysephase im Kontext des Projekts, bestimmt. Innerhalb des Moduls Betriebliche Praxisstudien wird im Rahmen des zu entwickelnden Studienangebots der aus anderen Kontexten bereits bewährte und oben aufgezeigte Zyklus des Forschenden Lernens als Orientierungsrahmen übernommen. Jedoch findet eine Anpassung der einzelnen Strukturelemente im forschenden Lernzyklus hinsichtlich der betrieblichen Besonderheiten statt, u. a. was die Themenwahl tangiert. Wie die bisherigen Ergebnisse aus den Erhebungen des Projekts darüber hinaus verdeutlichen, kann die Wiedergewinnung sozialer Räume an der Hochschule als eine wesentliche Gelingensbedingung für den Erfolg Forschenden Lernens herausgestellt werden. Insbesondere vor dem Hintergrund des gesteckten Ziels, der Anbahnung von Reflexivität, erscheinen solche, nicht digitalen Räume, obligatorisch, da dort in kritischen Diskursen mit Kommiliton_innen und Lehrenden forschende Lernwege in den Blick genommen werden können. Aufgrund des berufsbegleitenden Studienformats können die einzelnen Seminartermine jedoch nicht ausschließlich als Präsenztermine an der Hochschule konzipiert werden. Wenngleich die Gewinnung sozialer Kommunikationsräume an der Hochschule als obligatorisch erscheint, so braucht es aufgrund des berufsbegleitenden Studienformats dennoch Lernphasen, die orts- und zeitflexibel von den Studierenden genutzt werden können. Insofern wird auch hier das Studienangebot als Blended-Learning-Ansatz konzipiert. Zu gestalten ist somit ein Ansatz aus Präsenz- und Distanzphasen, der ausreichend Freiräume für die orts- und zeitflexible Bearbeitung der Inhalte lässt und dennoch genügend Kommunikationsräume sowohl über digitale Kommunikationsformen als auch in sozialen Settings an der Hochschule ermöglicht. Dabei muss sich die Phasierung des Blended-Learning-Ansatzes an den Strukturelementen des Forschenden Lernens orientieren.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, werden sechs Veranstaltungen an der Hochschule als Präsenzphasen angeboten. Diese werden durch fünf










Distanzphasen verknüpft, in denen sich die Studierenden Inhalte kooperativ und kollaborativ über die digitale Lernumgebung der Hochschule erarbeiten. Unter Berücksichtigung der didaktischen Interdependenz können hierfür exemplarisch folgende digitale Ressourcen und digitale Instrumente gewählt (Tabelle 1):

Tabelle 1 Möglichkeiten des Medieneinsatzes beim Forschenden Lernen (Dürnberger, 2014, S. 260)

Merkmale des forschenden Lernens	Zentrale Aufgaben / Anforderungen im Forschungsprozess	Mögliche digitale Ressourcen	Mögliche digitale Werkzeuge
Problemorientierung	Problemfindung Problemdefinition Problemlösung (empirische od. theoretische Beantwortung / Bearbeitung der Fragestellung)	Information zu Kreativitätstechniken, Themenfindung (z.B. Forschungsschwerpunkte der Lehrstühle), Vorgehen bei Untersuchungen	Reflexion über Vor- und Nachteile von Problemsichten, -ideen, Kommunikation z.B. über Weblogs, Wikis
Produktiv, projektorientiert und lernerzentriert	Zieloffener Prozess Relevanz der Problemstellung Projekt- und Zeitplanung Ressourcenmanagement	Informationen zum Projektmanagement	Dokumentation und Reflexion in Weblogs / E-Portfolios Diskussion in Foren etc. Microblogging Projektmanagement-Tools Terminfindung, Kalender
Selbstorganisation	Identifikation, Definition und Organisation der eigenen Aufgaben, Milestones (Gruppenarbeit)	Information zu Selbstorganisation, v.a. Zeitmanagement	Projektplanungstools Literaturverwaltungsprogramme Dateimanagement (Wikis, Kollaborationstools)
Soziale Kontextualisierung	Einordnung in größeren Forschungskontext Wissenschaftlicher Diskurs Präsentation / Rückspiegelung der Ergebnisse	Wissenschaftlerblogs	Microblogging Austausch mit Experten bzw. der wissenschaftlichen Gemeinschaft Weblogs Diskussion in Foren
Kritisch-reflexive Distanz	kritisch-reflexive Distanz zum Forschungsgegenstand und -prozess Rolle im Forschungsprozess	Wissenschaftliche, öffentliche Peer-Review Wissenschaftlerblogs	Weblogs (öffentlich) E-Portfolios (öffentlich und nicht-öffentlich)

Welche „digitalen Ressourcen“ und „digitalen Werkzeuge“, (Tabelle 1) gewählt werden, entscheidet sich im Sinne der didaktischen Interdependenz unter anderem auch an der Zielgruppe. Jedoch wird zur weiteren Planung des Moduls in der Erprobungsphase eine Vorauswahl, angelehnt an die Möglichkeiten des hochschuleigenen Lernmanagementsystems (ILIAS), getroffen. Diese Vorauswahl sowie die Phasierung des Blended-Learning Ansatzes werden in Tabelle 2 als Konzept für die Umsetzung des Moduls Betriebliche Praxisstudien dargestellt.

Tabelle 2 Mögliche Einbettung der Strukturelemente des Forschenden Lernens in ein digitales Lehr-/ Lernarrangement

Phasen des Forschenden Lernens		Phasen des Blended-Learning Ansatzes	Digitale Ressourcen und digitale Werkzeuge
Phase 0 	Vorüberlegungen	1. Präsenzveranstaltung (Aufaktveranstaltung)	<ul style="list-style-type: none"> Tutorials zum Umgang mit digitalen Werkzeugen auf ILIAS (hochschuleigenes Lernmanagementsystem)
Phase 1 	Darstellung und Analyse des Kontextes	1. Distanzphase	<ul style="list-style-type: none"> Lernvideo zum Forschenden Lernen (Eigene Produktion als Erklärvideo) WBT auf ILIAS Digitale Mindmap mit zwei Übungen Einsatz von OER Ergebnissicherung im Forum
Phase 2 	Untersuchungsabsicht und Arbeitshypothesen		
Phase 3 	Forschungsfrage und theoretische Einbettung		
Phase 4 	Forschungsdesign und Methodenwahl	2. Distanzphase	<ul style="list-style-type: none"> Gantter Projektplanungstool http://www.gantter.com/ WBT auf ILIAS Einsatz von OER Ergebnissicherung im Forum
Phase 5 	Durchführung	3. Präsenzveranstaltung	
Phase 6 	Auswertung	3. Distanzphase	<ul style="list-style-type: none"> Webinar WBT auf ILIAS Einsatz von OER
Phase 7 	Interpretation der Daten	4. Präsenzveranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> Einsatz von OER Beratungsangebot im Rahmen einer digitalen Sprechstunde
		4. Distanzphase	
Phase 8 	Präsentation und Anwendung	5. Präsenzveranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> Lernvideo zu Präsentationstechniken (Eigene Produktion als Erklärvideo)
		5. Distanzphase	
		6. Präsenzveranstaltung (Abschlussgespräch)	

Durch die in Tabelle 2 dargestellte Synthese und Phasierung kann den oben aufgeworfenen Anforderungen zielführend begegnet werden. Die Distanzphasen bieten Freiräume zur orts- und zeitflexiblen Bearbeitung der Inhalte. Dabei sind im gesamten Verlauf des Studienangebots die Phasen des Forschenden Lernens leitend. Mit Blick auf die Wiedergewinnung sozialer Räume zur diskursiven Betrachtung der Lernergebnisse und Lernwege wird deutlich, dass im Gesamtverlauf sechs Präsenzveranstaltungen an der Hochschule eingeplant werden, die inhaltlich stark auf den Austausch und die gemeinsame Reflexion ausgerichtet sind. Zudem wird bei der Auswahl digitaler Ressourcen und digitaler Werkzeuge auch auf eine methodische Vielfalt hinsichtlich des Aktivitätsgrades zwischen Studierenden und Lehrenden sowie auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen inhaltsbezogenen und interaktionsbezogenen Elementen geachtet. Die Verortung digitaler Ressourcen und digitaler Werkzeuge kann vor diesem Hintergrund in einem kartesischen Koordinatensystem (Abbildung 13) erfolgen. Dieses wird im weiteren Projektverlauf ggf. weiterentwickelt und modifiziert (Kapitel 4.1).

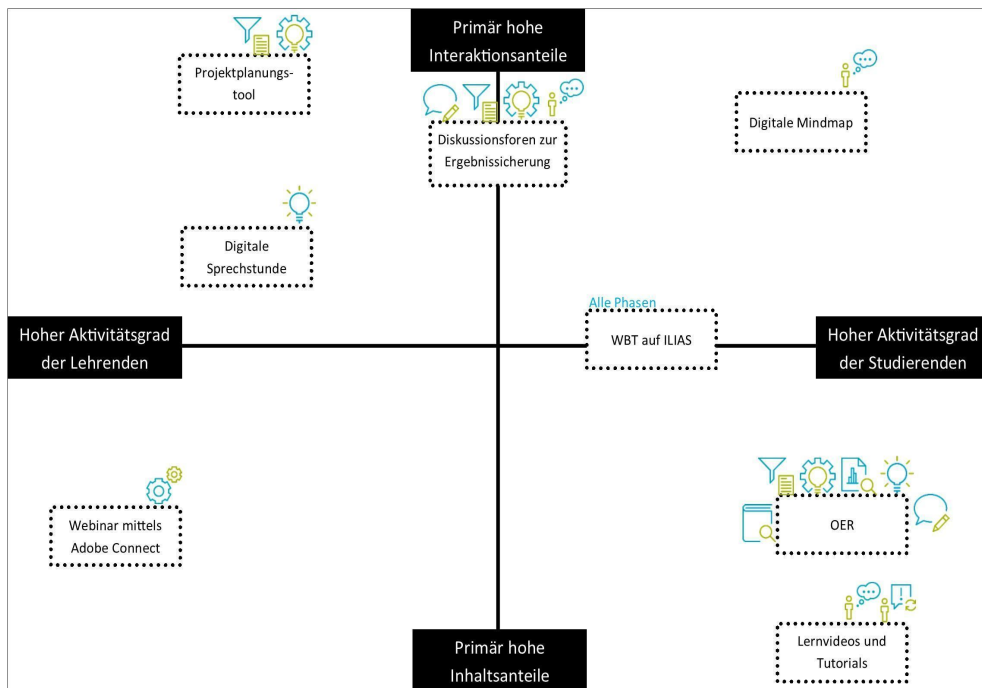


Abbildung 13 Methodische Vielfalt digitaler Ressourcen und Werkzeuge vor dem Hintergrund didaktischer Zielperspektiven

Die digitale Umsetzung kann, unter Berücksichtigung des Datenschutzes, im Rahmen einer öffentlichen Lernumgebung an der FH Bielefeld nachvollzogen werden. Der Zugang zur virtuellen Lernumgebung erfolgt über die Homepage des Projekts⁶.

4.2.4 Schlussfolgerung und Ausblick

Aus der Bedarfsanalyse (Weyland et al., 2017) konnten umfangreiche Aspekte für die konzeptionelle Entwicklung Forschenden Lernens abgeleitet werden, die hier im Projektkontext HumanTec als praxisorientierter Gestaltungsansatz eingeordnet wird bzw. sich als solcher kennzeichnen lässt. Da bei der konzeptionellen Konkretisierung nicht alle Fragen, den erfolgreichen Übertrag Forschenden Lernens in den betrieblichen Kontext betreffend, zufriedenstellend beantwortet werden konnten, soll insbesondere die Erprobung im Modul „Betriebliche Praxisstudien“, welche für das Sommersemester 2017 vorgesehen ist, zur Klärung offener Punkte beitragen. So ist – wie bereits an anderer Stelle herausgestellt – u. a. davon auszugehen, dass sich durch den Übertrag Forschenden Lernens in den betrieblichen Kontext ein spezifisches Spannungsfeld im Hinblick auf die Zielperspektive des Forschenden Lernens eröffnet, welche den Erkenntnisgewinn des Subjekts im Sinne Hubers konterkarieren kann (Abbildung 14). Viele Projekte Forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung zielen in erster Linie auf den Lerngewinn der beteiligten Personen (Altrichter, H. & Mayr, 2004, S. 169) und vernachlässigen den Gedanken an eine Verwertungsperspektive. Rückt nun die betriebliche Bildungsarbeit in den Fokus der Betrachtung, gilt es für die konzeptuelle Umsetzung des Moduls zwei Zielperspektiven (‚Bildungslogik und damit subjektbezogener Erkenntnisgewinn‘ und ‚Marktlogik des Unternehmens‘) aufzunehmen und auszubalancieren.

⁶ www.fh-bielefeld.de/humantec



Abbildung 14 Zielperspektiven des Forschenden Lernens in betrieblichen Kontexten (Weyland et al., 2017)

Auf Basis der Erprobung Forschenden Lernens im Modul „Betriebliche Praxisstudien“ können sich somit weitere Hinweise ergeben, die ggf. eine weitere Zielklärung erfordern, d. h. eine möglicherweise noch intensivere Verständigung mit den Unternehmen und entsprechende didaktische Anpassungen. Angesichts des bestehenden „Verwertungsinteresses“ der Unternehmen wird zugleich der Begriff Forschendes Lernen nicht in seinem ursprünglichen Sinne verwendet werden können (s. o.). Gegebenenfalls zeigt sich aufgrund der Erprobungsphase eine darüberhinausgehende begriffliche Eingrenzung und somit die Notwendigkeit einer zu erweiternden begrifflichen Adaption.

Ebenso ergeben sich möglicherweise Anpassungen, was die zielbezogene und inhaltliche sowie methodische Vorbereitung der Studierenden tangiert. Darüber hinaus sind hinsichtlich einer curricularen Heranführung an ein Lernen im Modus Forschenden Lernens, das sich im Modul Betriebliche Praxisstudien in seiner Komplexität und in seinem vollständigen Anspruch zeigt, Verständigungen hinsichtlich einer gezielten Heranführung an dieses besondere hochschuldidaktische Format erforderlich (Propädeutik Forschenden Lernens; Setzung einzelner Akzente in vorausgehenden Modulen; Setzung weiterer praxisorientierter Vorbereitungen etc.). Im Zuge der Erprobung werden hierzu Erkenntnisse generiert werden können, die zur weiteren Optimierung, aber auch Anpassung der jetzigen curricularen sowie didaktischen Überlegungen führen.

In Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien ist ein spezifischer Blended-Learning Ansatz entwickelt worden, der Forschendes Lernen in den betrieblichen Kontext überträgt und sich dabei am oben aufgeführten Forschungszyklus orientiert. Von Interesse wird sein, inwiefern sich unter dem Blickwinkel dieses Ansatzes besondere Chancen, aber auch Herausforderungen für den Lehr-/Lernprozess ergeben. (Kapitel 4.1).

4.3 Diversity

4.3.1 Legitimationsrahmen

Diversität ist in unterschiedlichen gesellschaftlichen wie auch bildungspolitischen Kontexten zunehmend ein zentrales Thema, das auch die Hochschulen vor neue Herausforderungen hinsichtlich der Planung, Entwicklung Organisation, der Lehre und Prüfung sowie der Beratung und Betreuung stellt (Jorzik & Ridder, 2012, S. 4f.) Diese Herausforderungen spielen auch für den Projektkontext von HumanTec eine Rolle, da das Projekt das Ziel verfolgt, neue und innovative berufsbegleitende Studienangebote zu entwickeln.

Vor allem berufsbegleitend Studierende zeigen eine starke Heterogenität hinsichtlich der Bildungswege, des Alters und sozialer sowie fachkultureller Zugehörigkeiten. Die Studierenden unterscheiden sich hinsichtlich verschiedener Lebensphasen, diverser beruflicher und familiärer Verpflichtungen sowie durch divergente Lern- und Sozialerfahrungen (Wolter & Geffers, 2013, S. 7f.). In Zukunft kennzeichnen die bislang als „nicht-traditionell“ bezeichneten Studierenden zunehmend die Studierendenlandschaft (Alheit, Rheinländer & Watermann, 2008, S. 599f.; Doering & Hanft, 2008, S. 177). Das wird bei der Gestaltung der hochschulischen Lehr- und Beratungsangebote berücksichtigt. Die im Rahmen des Projektes vorgesehenen berufsbegleitenden Studienangebote, die Studienorganisation sowie die Studienbegleitung werden dementsprechend konzipiert.

Die berufsbegleitenden Studienangebote des Projektes HumanTec werden mit dem Ziel der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals entwickelt. Ein Blick auf die Zielgruppe zeigt zunächst, dass das betriebliche Bildungspersonal aufgrund der verschiedenen Bildungsbiografien und Hochschulzugangsberechtigungen sowie der diversen beruflichen Fachrichtungen selbst von einer deutlichen Diversifizierung geprägt ist.

Des Weiteren ist das betriebliche Bildungspersonal aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen (wie z.B. demografischer Wandel, Fachkräftemangel und zunehmende Migration) und den daraus resultierenden Gegebenheiten in den Unternehmen mit vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen bezüglich Diversity konfrontiert. Das Bildungspersonal ist dabei mit einer Heterogenität in der Belegschaft konfrontiert (z.B. kulturelle oder altersbezogene Vielfalt betreffend) und gefordert, mit den Beschäftigten im Unternehmen diversitätssensibel umzugehen und/oder entsprechende diversitätsgerechte Bildungsangebote zu konzipieren.

Für das Projekt HumanTec ergeben sich daraus mit Blick auf Diversity zwei Ebenen, die bei der Konzeptionierung der Bildungsangebote zu berücksichtigen sind. Dazu zählen einerseits eine strukturelle Ebene zur Gestaltung der Studienformate, um den Anforderungen der berufsbegleitenden Studierenden gerecht zu werden sowie andererseits eine inhaltliche Ebene, um die Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals durch die Studienangebote zu befähigen selbst diversitätssensibel und -kompetent zu handeln. Diese beiden Aspekte werden mit Blick auf eine diversitätsbezogene Entwicklung der Studienangebote berücksichtigt.

4.3.2 Konzeptioneller Ansatz

Im Projekt HumanTec verständigte man sich u.a. mit Bezug auf das Modell der „Four layers of diversity“ von Gardenswartz und Rowe (2003) auf ein weites begriffliches Verständnis von Diversity. Demnach ist Diversity als übergeordneter Aspekt zu betrachten, unter dem Merkmale, wie Gender und Alter subsumiert werden. Diversity kann an vielen Stellen mitgedacht und berücksichtigt werden und ist folglich als Querschnittsthema zu verstehen. Diversity setzt deshalb bei unterschiedlichen Gestaltungselementen an und die diversitätsbezogenen Bezüge sind in angrenzenden Arbeitsbereichen wie Studienformat, Studienorientierung und -begleitung, Schnittstelle HumanTec, Anrechnung und Anerkennung oder Digitale Medien zu finden.

Aus der im Projekt stattgefundenen Bedarfsanalyse wurden zentrale Implikationen für eine diversitätssensible Entwicklung der Studienangebote abgeleitet. Diese werden im Folgenden kurz angeführt (Kaufhold, Weyland & Kunze, 2017) und in den anschließenden Unterkapiteln unter Bezugnahme auf die strukturelle und inhaltliche Ebene ausführlicher dargestellt:

- Diversitätsbezogene Aspekte sind als Querschnittsthemen bei der Angebotsentwicklung und -umsetzung mitzudenken und konkret bei Planung, Entwicklung, Organisation und Durchführung der Studienangebote sowie bei unterstützenden Beratungs- und Betreuungsangeboten zu berücksichtigen.
- Für die Entwicklung von interdisziplinären Studienangeboten sind eine multiperspektivische Angebotsentwicklung sowie eine heterogene Zusammensetzung des Entwickler_innenteams zu empfehlen.
- Für die Umsetzung der Studienangebote wird eine diversitätssensible Haltung bei den Lehrenden als wichtiger Gelingensfaktor angesehen, um Aspekte von Diversity tatsächlich zu berücksichtigen und sie auch zum Gegenstand der Studienangebote werden zu lassen.
- Ein Aspekt von Diversity bezieht sich auf die Hervorhebung der „Fachkultur“. Dieser kommt angesichts der interdisziplinären Ausrichtung der Studienangebote eine wichtige Bedeutung zu, sodass zentrale Erkenntnisse zur Differenzierung von Fachkulturen hinsichtlich der beiden fokussierten Fachrichtungen des Projektes - Humandienstleistungen und Technik - bei der Angebotsgestaltung zu berücksichtigen sind (BMBF, 2015, S. 21, Friesdorf, Podtschaske, Stahl, Glende & Nedopil, 2011, S. 39).
- Das Thema Diversity zeigt sich nicht nur für die Studienangebotsgestaltung als bedeutsam, sondern auch für die mit den Angeboten avisierte Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals. Die Thematik tangiert deren berufliches Handlungsfeld und wird daher auch im Rahmen der inhaltlichen Modulkonzeption aufgegriffen (Kaufhold, Weyland & Kunze, 2017).

4.3.2.1 Strukturelle Ebene mit Bezug auf das Studienangebot

Die Hochschulen sind zunehmend mit veränderten Zielgruppen konfrontiert, für die es entsprechende Angebote zu konzipieren gilt und deren veränderte Bedarfe in den hochschulischen Angeboten zu berücksichtigen sind. Aus einer systemischen Sichtweise, die Organisation bzw. Institution betreffend, sind dafür verschiedene Akteursgruppen aus den strategischen und operativen Bereichen der Hochschulen hinsichtlich diversitätsbezogener Aspekte zu sensibilisieren und einzubeziehen. Das sind Personen, die z. B. an zentralen Stellen in der Hochschulleitung, der Öffentlichkeitsarbeit, des Studierendenservice, der Studienberatung sowie in der Lehre und im Projekt HumanTec selbst tätig sind.

In Anbetracht der geplanten Studienangebote in HumanTec ist davon auszugehen, dass neben der grundsätzlich bestehenden Heterogenität berufsbegleitend Studierender (z.B. bezüglich Geschlecht, Alter, sozio-ökonomischem Hintergrund etc.) vor allem die berufliche Sozialisation und die fachkulturelle Prägung eine wichtige Rolle einnehmen. Dies ist unter anderem darin begründet, dass sich das Studienangebot an Personen aus sehr unterschiedlichen Fachkontexten, wie dem Humandienstleistungs- und Technikbereich richten. Die heterogenen beruflichen Hintergründe der Adressat_innen sind durch die jeweilige Fachkultur und damit einhergehenden Denk- und Handlungsmustern geprägt. Beide Bereiche weisen eine lange und gewachsene Tradition auf und unterscheiden sich deutlich in ihrem jeweiligem beruflichen Selbstverständnis (Kornwachs, 2013, S. 18ff.; Müller, M. Luise, 1994, S. 12ff.).

Um diese Vielfältigkeit berücksichtigen zu können, wurden Diversitätsmerkmale, die im Hochschulkontext als bedeutsam angesehen werden (Leicht-Scholten, 2012, Boomers & Nitschke, 2013, Gardenswartz & Rowe, 2003) an das Projekt HumanTec angepasst (Kaufhold, Weyland & Kunze, 2017, S. 387).

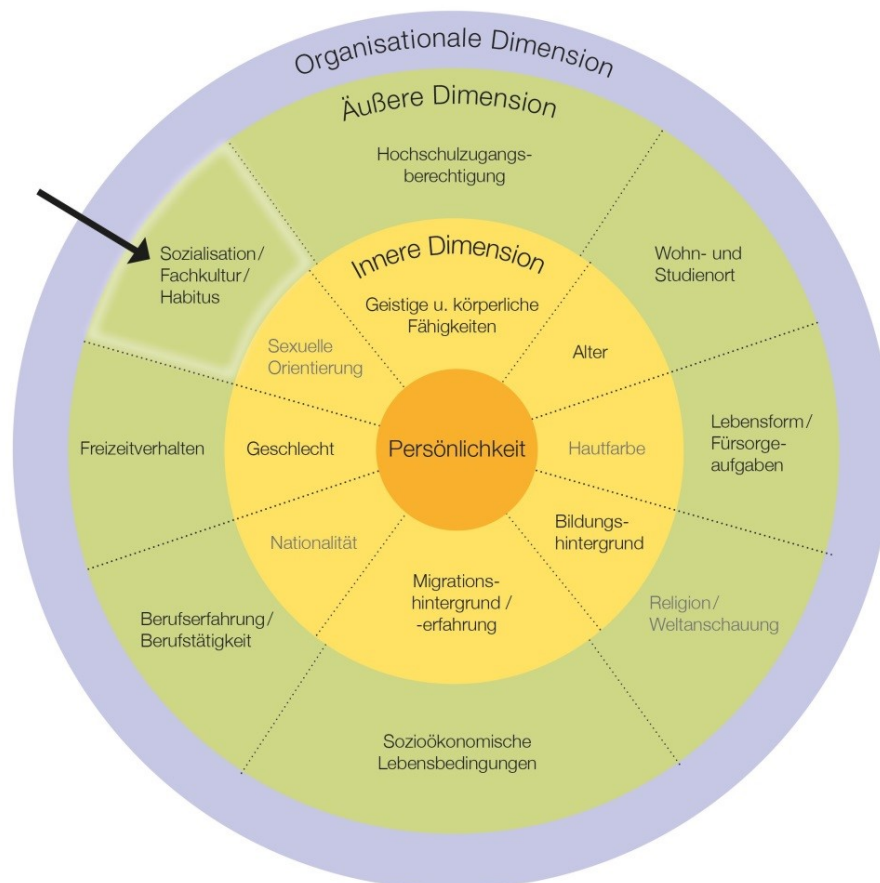


Abbildung 15 Diversitätsmerkmale im Kontext der Hochschule angepasst an das Projekt HumanTec

Auf Basis der in der Grafik dargestellten Aspekte wird Diversität als übergreifendes Thema bei der Planung und Entwicklung der Studienangebote, der Studienorganisation sowie der Studienbegleitung (Beratung und Betreuungsangebote) berücksichtigt. Dabei ist festzuhalten, dass die Kategorie „Sozialisierung, Fachkultur und Habitus“ für die berufsbegleitenden, interdisziplinären Studienangebote von HumanTec aus den oben genannten Gründen von besonderer Bedeutung ist (Kaufhold, Weyland & Kunze, 2017, S. 384ff.).

Mit Blick auf die Entwicklung von Studienangeboten auf der strukturellen Ebene ist eine diversitätssensible Haltung bei den dafür verantwortlichen Personen erforderlich. Das entsprechende Wissen und eine entsprechende Haltung sind Voraussetzung dafür, diversitätsbezogene Aspekte bei strukturellen Planungen und Entscheidungen einzubeziehen. Eine heterogene Zusammensetzung des Entwickler_innen- und Lehrteams bei Planungsprozessen ist anzustreben, um diverse Perspektiven und Impulse in den Studienangeboten aufzugreifen und abzubilden. Durch multiple Perspektiven und Impulse sind Konzepte für heterogene Zielgruppen angemessen zu entwickeln. Die unterschiedlichen Organisationskulturen und Bildungshintergründe des Entwickler_innen-Teams sind für die interdisziplinäre Angebotskonzeptionierung besonders relevant (Projekt beSt).

Weiterführend ist eine diversitätssensible Haltung auch für Personen in Lehre und Beratung eine grundlegende Voraussetzung, um Studierende diversitätssensibel und -kompetent auszubilden bzw. zu beraten. Mit Blick auf die berufsbegleitenden Studienangebote sind beispielweise die Lehrenden gefordert, mit sehr individuellen Bildungswegen und Vielfältigkeit hinsichtlich sozialer und fachkultureller Zugehörigkeiten umzugehen. Es ist von Vorteil, wenn die Lehrenden für diversitätsbezogene Besonderheiten sensibilisiert sind, denn sie fungieren häufig als Rollenmodelle für die Studierenden und können Multiplikator_innen sein. Gegebenenfalls sind hierfür entsprechende Schulungsangebote zu entwickeln und anzubieten, in denen die Lehrenden bzgl. Umgang mit heterogenen Lernenden sensibilisiert oder in diversitätssensibler Lehr-/Lerngestaltung geschult werden. Dabei sind unter diversitätsbezogenen Aspekten verschiedene mediale Zugänge bei den Lehr-/Lernmaterialien (z.B. Text, Bild, Audio) zu berücksichtigen. Dazu zählt auch, die barrierefreie bzw. barrierearme Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements (z.B. leichte Erreichbarkeit oder Zugänglichkeit von Lehr-/Lernmaterialien) mitzudenken. Ebenso sind den Lernenden interprofessionelle und interdisziplinäre Gruppenarbeiten sowie gestufte Übungsaufgaben anzubieten. Darüber hinaus sind reflexionsfördernde Methoden für alle am Lehr-/Lernprozess beteiligten Personen (Lehrende und Lernende) hilfreich, um sich immer wieder mit den eigenen Werten, Vorurteilen sowie der eigenen Haltung bzgl. des Umgangs mit Vielfalt auseinanderzusetzen. Die Entwicklung einer diversitätssensiblen Haltung wird als ein wichtiger Bestandteil für die Lehrenden angesehen (Wissenschaftsrat [WR], 2008, S. 53).

Mit Bezug auf Smykalla (2013) sind diversitätsbezogene Aspekte bei der übergeordneten Entscheidung und Planung von didaktischen Prozessen und Fragestellungen (Makrodidaktik) sowie bei der konkreten Umsetzung von Lehr-/Lernsituationen (Mikrodidaktik) einzubeziehen (Abbildung 16).

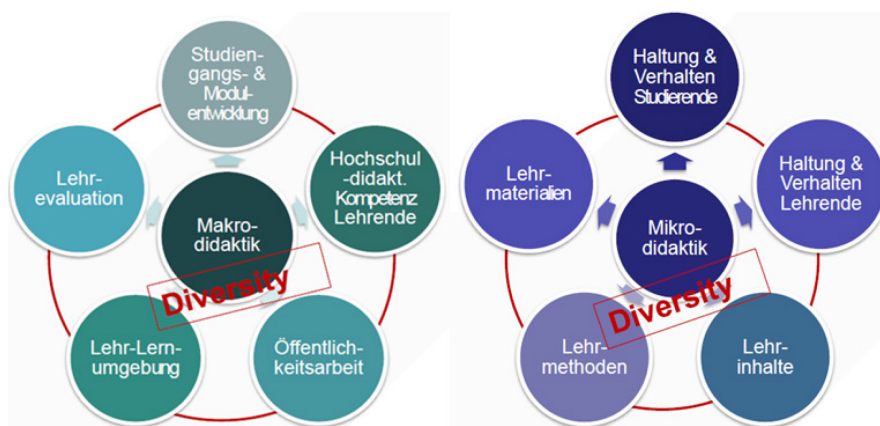


Abbildung 16 Diversity im Kontext von Makro- und Mikrodidaktik (Smykalla (2013) in Anlehnung an Kaschuba und Derichs-Kunstmann (2009))

In Phasen der Entscheidung und Planung von Studienangeboten oder bei der Konzeption von Lehr-/Lernveranstaltungen (Makrodidaktik) sind diversitätsbezogene Aspekte beispielsweise bei der curricularen Gestaltung der Studienangebote bzw. Modulentwicklung sowie der strukturellen Gestaltung der Lehr-/Lernarrangements (wie Format oder Blended-Learning) zu berücksichtigen.

Mit Blick auf die heterogene Zielgruppe der beruflich Qualifizierten und zu entwickelnden berufsbegleitenden Studienangebote im Projekt HumanTec sind besonders zeitlich, örtlich und inhaltlich flexible Studienangebote, wie Teilzeitangebote oder kürzere Zertifikatsangebote, anzubieten. Denn der Gruppe der berufsbegleitenden Studierenden steht meist nur zeitliche geringe Ressourcen für ein Studium resp. für Weiterbildung zur Verfügung und die Vereinbarkeit des Studiums/der Weiterbildung mit der Berufstätigkeit sowie familiären und sozialen Verpflichtungen spielt eine große Rolle (Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017, S. 221ff.). Mit Blick auf die Flexibilisierung des Lernens hinsichtlich Zeit und Ort sowie der Vereinbarkeit mit Berufs-, Familien- oder Versorgungspflichten spielen auch Formate wie Blended-Learning oder E-Learning eine zentrale Rolle. Damit wird entsprechenden Personen der Zugang zu hochschulischen Bildungsangeboten ermöglicht bzw. erleichtert (Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017, S. 229f.). Allerdings kann, mit Blick auf diversitätsbezogene Merkmale wie Alter, Bildungsbiographie und/oder physische sowie psychische Fähigkeiten, nicht grundsätzlich von einem leichteren Zugang durch Nutzung digitaler Medien ausgegangen werden. Hier sind ggf. spezifische Beratungs- und Schulungsangebote notwendig, um einen barrierefreien bzw. barrierearmen Zugang zu ermöglichen.

Mit Blick auf die Studienorganisation sind die Bereiche Studium und Lehre einzubeziehen. Dabei sind Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren außerhochschulisch erworbener Kompetenzen anzubieten und die Vereinbarkeit von Studium, Berufstätigkeit und Familie ist zu gewährleisten. Bezüglich des letzten Punktes sind vor allem eine langfristige Planungssicherheit für die Studienangebote sowie eine zielgruppenadäquate Prüfungsorganisation sicherzustellen. Die Bereiche Service und Beratung kommen besonders in Phasen der Studienorientierung und -vorbereitung sowie in der Phase der Studienbegleitung zum Tragen. Hier sind Maßnahmen wie Informationsveranstaltungen zum berufsbegleitenden Studieren, Fachberatungen bzgl. Selbstmanagement oder Studienfinanzierung und/oder Mentoring-Angebote wichtige Maßnahmen (Jorzik & Ridder, 2012, S. 23 sowie Tabelle 19 in Kaufhold, Weyland & Kunze, 2017, S. 381).

Ergänzend zu diesen diversitätsbezogenen Aspekten auf struktureller Ebene wird nun im folgenden Kapitel auf die Gestaltung der Studienangebote und Lehr-/Lern-Arrangements auf einer inhaltlichen Ebene eingegangen und dabei der Bezug zur Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals hergestellt.

4.3.2.2 Inhaltliche Ebene mit Bezug auf das Bildungspersonal

Für die zu entwickelnden Studienangebote im Projekt HumanTec gilt es, Diversity auch auf fachlich-inhaltlicher Ebene mitzudenken, denn das Bildungspersonal nimmt hinsichtlich des Umgangs mit Vielfalt eine Schlüsselrolle bei der Aus- und Mitgestaltung der beruflichen Bildungsprozesse ein (Kimmelmann, 2009). An erster Stelle steht der Umgang mit den heterogenen Lerngruppen, wobei die damit einhergehende Vielfalt bereits als Normalität im Rahmen von Bildungsprozessen angesehen werden kann. Insofern ist es zunächst von Bedeutung, dass sich die Studierenden, also das (zukünftige) Bildungspersonal selbst, mit dem Thema vertraut machen und eigene Werthaltungen und Handlungsmuster reflektieren. Denn das Bildungspersonal fungiert als Multiplikator, wenn es darum geht, Wissen

entsprechend aufzubereiten und weiterzugeben, aber auch Haltungen vorzuleben, z.B. um bestimmten Stereotypisierungen entgegenzuwirken.

Das betriebliche Bildungspersonal bewegt sich mit seinen Aufgaben im Bereich der Personalentwicklung, aber auch im Bereich der Organisationsentwicklung, wenn beispielsweise Angebote zur Einarbeitung neuer Mitarbeiter_innen in leichter Sprache gestaltet werden oder wenn Konzepte wie „Altersgemischte Teams“ vorgestellt werden. Das Bildungspersonal in Betrieben ist demnach ein wichtiger Akteur an der Schnittstelle zwischen Personal- und Organisationsentwicklung und ist gefordert, hierfür Maßnahmen zu initiieren, zu begleiten und zu evaluieren (Kimmelman, 2009, 7f.).

Durch die aufgezeigten Aufgaben ergeben sich eine Reihe von Kompetenzerfordernissen. Mit Blick auf Diversity werden dafür u.a. benötigt:

- *diversitätsspezifisches Fach- und Methodenwissen*: z. B. Theorien zu Diversität, denn sie können helfen, die organisationalen Praktiken zu verstehen, zu analysieren und sie ggf. zu verändern,
- *kritische (Selbst-) Reflexionskompetenz*: um die eigenen stereotypen Zuschreibungen einer kritischen Selbstreflexion zu unterziehen, denn Diskriminierung und Benachteiligung passieren meist unbemerkt⁷,
- *Wissen über soziale Prozesse und Dynamiken*: wird benötigt, weil der Umgang mit Vielfalt viel Reibungspotenzial mit sich bringt (Sozialkompetenz),
- *relationales Wissen* (im Sinne einer Handlungskompetenz): denn diese Kenntnisse und Fähigkeiten werden benötigt, um Diversity-Maßnahmen zielgerichtet und begründet implementieren (Abdul-Hussain & Hofmann, 2013).

Für die Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals, für welche die Studienangebote im Projekt HumanTec entwickelt werden, kann im Allgemeinen ein vertieftes Verständnis von Diversity und im Speziellen z.B. von Gender, Alter, Fachkulturen und Ethnizität besonders wertvoll sein, weil sie in ihrer Funktion als Bildungspersonal auch für die Rekrutierung neuer Fachkräfte zuständig sind (Kaufhold, Weyland & Kunze, 2017, S. 385). Das betriebliche Bildungspersonal ist deshalb dafür zu sensibilisieren und auf den Umgang mit Vielfalt hinsichtlich der beispielhaft genannten Merkmale Gender, Alter, Fachkulturen und Ethnizität vorzubereiten. Insgesamt sollte die Befähigung zu diversitätssensiblen Handeln, wie eingangs erwähnt, ein integraler Bestandteil der jeweiligen Studienangebote für die Studierenden sein, da diese perspektivisch in ihren Arbeitsfeldern, also an den Schnittstellen der Personal- und Organisationsentwicklung, auch als Multiplikator_innen fungieren.

Aufgrund dieser Erkenntnisse wurden im Rahmen der ersten Förderphase von HumanTec zwei Studienangebote mit Blick auf Diversity konzipiert. Diese beiden Angebote sind das Modul „Diversity in der betrieblichen Bildung“ im berufsbegleitenden Masterstudiengang „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ und das Weiterbildungsseminar „Diversity in Bildungs- und Organisationsprozessen“, wobei letztes auch im Sommersemester 2017 erprobt und evaluiert wurde (Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch, Harms et al., 2017).

Um Diversity im Rahmen des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ mit dem Ziel der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals zu verorten, ist die inhaltliche-fachliche Begründung in einem übergreifenden Kontext zu betrachten.

⁷ Die Studienlage zeigt, dass besonders Personen, die zu einer Normgruppe gehören, sich der eigenen privilegierten Situation nicht mehr bewusst sind und es als selbstverständlich hinnehmen (Hanappi-Egger (2016).)

Mit Blick auf gesellschaftliche sowie auch projektspezifische Gegebenheiten ist Diversity zunächst als gesellschaftliches und fachbezogenes Querschnittsthema zu verstehen. Das lässt sich durch verschiedene Themen verdeutlichen, wie z.B. Gender und Technik mit den verschiedenen Perspektiven als Nutzer_innen, Anwender_innen und Entwickler_innen, demografischer Wandel und Fachkräftemangel, altersgemischte Teams oder zunehmende Heterogenität der Personen in Bildungs- und Arbeitsprozessen. Diversity ist deshalb möglichst frühzeitig in diesem Studium zu thematisieren – einerseits, um Grundlagen zu setzen sowie eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen und andererseits, um in anderen Modulen daran anzuknüpfen bzw. darauf aufzubauen.

Hinsichtlich des geforderten Umgangs mit Diversität durch das betriebliche Bildungspersonal (Bendl, Hanappi-Egger & Hofmann, 2012, S. 343; Hanappi-Egger, 2016, 371; Kimmelman, 2009, S. 129) sind auch Bildungsangebote mit geringem Umfang zu konzipieren. Damit können Interessierte an der Hochschule in einem, im Vergleich zum Studium, kurzen Zeitraum themenbezogenes Wissen sowie spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben und diese in Bezug zum jeweiligen eigenen Arbeitskontext stellen.

Anhand der in HumanTec entwickelten Studienangebote im Bereich Diversity ist zu erkennen, dass die beiden Ebenen – strukturelle und inhaltliche Ebene – berücksichtigt werden. Auf struktureller Ebene werden Entscheidungen bezüglich des Formates Studienangebote getroffen und diese sind, aufgrund der berufsbegleitenden Ausrichtung der Angebote, mit besonderen Anforderungen an die Gestaltung verbunden (wie z.B. Studienstruktur; Vereinbarkeit von Familie, Beruf sowie Studium; Verbindung von Präsenz- und Distanzlernen). Auf inhaltlicher Ebene gilt es, Entscheidungen zu treffen, die sich auf die Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals beziehen sowie auf zukünftige Herausforderungen hinsichtlich diversitätssensibler Personal- und Organisationsentwicklung.

4.3.3 Schlussfolgerungen und Ausblick

Insgesamt ist festzuhalten, dass der Umgang mit Vielfalt zu den zentralen Aufgaben der Zukunft gezählt werden kann – sowohl für Personen als auch für Organisationen wie Hochschulen oder Unternehmen. Der Umgang mit Diversität erfordert eine Sensibilisierung bzgl. der Aufgaben- und Themenfelder, die mit Diversity einhergehen und die sich auch immer wieder und entsprechend gesellschaftlicher Entwicklungen verändern.

Dabei zeigt sich, dass Diversity auf mehreren Ebenen und durch viele Dimensionen abzubilden ist. Vor allem für die strukturelle und inhaltliche Gestaltung von Studienangeboten und Lehr-/Lern-Arrangements sowie der Studienorganisation und -begleitung ist Diversity als Querschnittsthema anzusehen. Auf der strukturellen Ebene werden diversitätsbezogene Aspekte vor dem Hintergrund der Heterogenität der Zielgruppe berufsbegleitender Studierender sowie dem interdisziplinären Projekthintergrund von HumanTec (weiter-)entwickelt. Darüber hinaus sind diversitätsbezogene Aspekte hinsichtlich der Studienorganisation und Studienbegleitung sowie der Qualifikation des hochschulischen Personals auch im Zusammenhang mit einer übergreifenden diversitätssensiblen Hochschulentwicklung zu betrachten und vor diesem Hintergrund ebenfalls (weiter) zu entwickeln.

Mit Blick auf die inhaltliche Ebene ist die Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals bezüglich des Umgangs mit Vielfalt zu sensibilisieren. Dafür sind entsprechende Angebote zu entwickeln, die hinsichtlich der Studierbarkeit den Anforderungen berufsbegleitender Studierender (strukturelle Ebene) gerecht werden und das betriebliche Bildungspersonal befähigen, diversitätssensibel und

-kompetent zu handeln (inhaltliche Ebene). Die konzipierten Angebote leisten damit einen wesentlichen Beitrag, das Bildungspersonal in seiner Schlüsselrolle für die diversitätssensible Aus- und Mitgestaltung der beruflichen Bildungsprozesse zu stärken und zu unterstützen (Kimmelman, 2009).

5 Serviceangebote im Kontext der Studienangebote

Im folgenden Kapitel werden unterstützende Angebote (Serviceangebote) vorgestellt, die im Rahmen berufsbegleitender Studienangebote von besonderer Relevanz sind. Damit wird dem Aspekt Rechnung getragen, dass die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden hinsichtlich der Studienentscheidung sowie der Studienorganisation einen spezifischen Unterstützungsbedarf aufweist. In einem ersten Punkt werden begleitende Angebote zur Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung angeführt, während in einem zweiten Punkt die Möglichkeit der Anrechnung bereits vorhandener Leistungen im Fokus der Betrachtungen steht.

Karoline Malchus, Eva-Luzia Stratmann

5.1 Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung

5.1.1 Begründung und Zielsetzung

Service- bzw. Unterstützungsangebote spielen für Studierende eine zunehmend wichtige Rolle. Dies gilt sowohl für die Zeit der Studienorientierung und -vorbereitung als auch für die Zeit während des Studiums. Im Rahmen einer Bedarfsanalyse, die sowohl eine Literatur- und Studienanalyse als auch eine Erhebung mittels leitfadengestützter Interviews umfasste, konnten einige Aspekte identifiziert werden, die für die Konzeption von Unterstützungsangeboten besonders bedeutsam sind (Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017). Die Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgte unter Berücksichtigung von drei Phasen im Studienverlauf, in denen jeweils unterschiedliche Unterstützungsbedarfe bestehen: Die Phase der Studienorientierung, in der die Entscheidung für ein Studium bzw. für ein Studienangebot noch getroffen werden muss; die Phase der Studienvorbereitung, in der die Entscheidung getroffen wurde, aber das Studium noch nicht begonnen wurde bzw. gerade beginnt und die Phase der Studienbegleitung, in der das Studium absolviert wird und studienbezogene Herausforderungen gemeistert werden müssen (Abbildung 17).

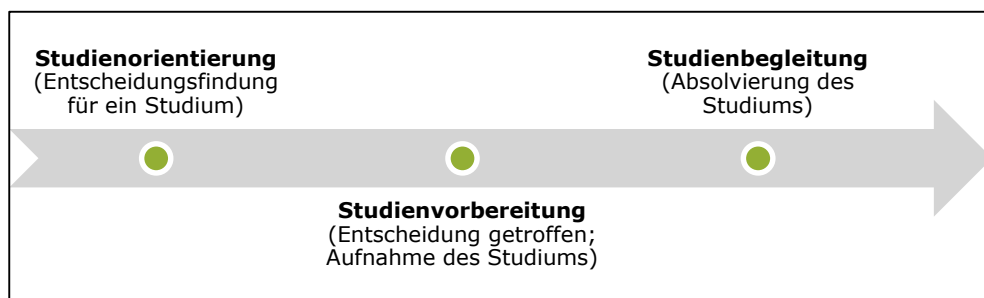


Abbildung 17 Unterstützungsbedarf von Studieninteressierten und Studierenden in drei Phasen (Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017)

In der Literatur wird immer wieder auf die unterschiedlichen Bedürfnisse berufsbegleitend Studierender hingewiesen und herausgestellt, dass sich damit auch die „Anforderungen an einen qualitätsvollen Service für (potentielle) Nutzer berufsbegleitender Studienangebote von denen der grundständig Studierenden mit traditioneller schulischer Studienberechtigung [unterscheiden]“ (Kerres, M., Hanft & Wilkesmann, 2012, S. 287; Minks et al., 2011, S. 104). Daher sind Hochschulen, die entsprechende Studienangebote anbieten beziehungsweise entwickeln, gefordert, neben angepassten Studienstrukturen entsprechende

organisatorische Vorkehrungen zu treffen und Unterstützungsangebote auch inhaltlich auf die (neue) Zielgruppe abzustimmen (Haugg, 2008, S. 40).

Als besonders relevant für berufsbegleitend Studierende stellte sich der Aspekt der Flexibilität heraus. Dies betrifft im Kontext von Studienvorbereitung, -orientierung und -begleitung sowohl eine zeitlich flexible Handhabung der Angebote als auch eine räumliche Flexibilität. Minks et al. (2011) als auch Kerres, M., Hanft und Wilkesmann (2012) weisen darauf hin, dass die Begleitung während des Studiums an der jeweiligen räumlichen und zeitlichen Organisation der Lehr- und Lernformen ansetzen sollte (Kerres, M., Hanft, Wilkesmann & Wolff, 2012, S. 289f.; Minks et al., 2011, S. 60). Dies beeinflusst, für wen das Angebot von Interesse und realisierbar sei (Minks et al., 2011, S. 103). Studierende sollten Beratungs- und Informationsangebote zum Beispiel wahrnehmen können, wenn sie ohnehin aufgrund einer Präsenzveranstaltung vor Ort sind.

Darüber hinaus spielt die soziale Anbindung an die Hochschule, an Kommiliton_innen und Lehrende auch für berufsbegleitend Studierende eine große Rolle. Im Rahmen der Bedarfsanalyse wurde insbesondere der persönliche Kontakt zu Studiengangverantwortlichen (Koordinator_innen, Lehrende) im Rahmen der Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung als wesentlicher Erfolgsfaktor herausgearbeitet. Dieser Kontakt kann unter anderem als personelles Bindeglied zwischen Präsenz- und Distanzphasen verstanden werden. Aber auch der kontinuierliche Austausch mit Kommiliton_innen kann zur Steigerung der Motivation beitragen und die Studienzufriedenheit erhöhen (Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017).

Hinsichtlich der Ausgestaltung verschiedener Unterstützungsangebote wurde deutlich, dass sich sowohl Studieninteressierte als auch Studierende ihre Informationen zumeist über das Internet beschaffen und eine ansprechende und übersichtliche Homepage daher unerlässlich ist. Des Weiteren werden in der Literatur viele Best-Practice-Beispiele realisierter Angebote zur Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung beschrieben (Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017). Im Rahmen der Studienorientierung umfassen diese beispielsweise Informationsveranstaltungen, Webinare oder Self-Assessments, im Rahmen der Studienvorbereitung Brückenkurse, Tutorien oder Einführungstage und im Rahmen der Studienbegleitung individuelle Beratungen, Workshops oder Mentoring-Programme. Welches Angebot für welche Zielgruppe am geeignetsten ist, muss anhand spezifischer Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Ziele eines Studienangebots jeweils herausgearbeitet werden. Mit Blick auf die Studienangebote in HumanTec ist es Ziel, adressatenorientierte Unterstützungsangebote für alle drei Phasen des Studienverlaufs (Studienorientierung, Studienvorbereitung und Studienbegleitung; Abbildung 17) zu entwickeln, die den Studienerfolg und die -zufriedenheit erhöhen.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen wurde im Hinblick auf die Konzeptionierung angebotsspezifischer Unterstützungsmaßnahmen zunächst ein Abgleich mit bestehenden Angeboten der Fachhochschule Bielefeld vorgenommen (u.a. Angebote der Zentralen Studienberatung (ZSB), IST-Projekt; Kaufhold, Weyland, Klemme, Kordisch & Kunze, 2017). Dabei zeigte sich, dass die Zentrale Studienberatung der Fachhochschule Bielefeld bereits vielfältige und zielgruppendifferenzierte Angebote (z.B. zur Orientierung, zur Verlaufsplanung oder zur Finanzierung) bereithält. Mit Blick auf die in HumanTec avisierte Zielgruppe sind sowohl die Angebote der allgemeinen als auch der fachspezifischen Studienberatung anzupassen. Neben einer inhaltsbezogenen Anpassung sind insbesondere die Zeitfenster der Beratungsangebote, welche bislang hauptsächlich vormittags innerhalb der Woche verortet sind, zu überdenken. Für die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden sind diese aufgrund der eigenen Berufstätigkeit kaum wahrnehmbar.

Die Beratungsangebote für diese Zielgruppe müssten also flexibler gestaltet und stärker an deren mögliche Zeitfenster ausgerichtet werden. Die Präsenzveranstaltungen im Rahmen der Studienangebote sind für die Wochenenden geplant, so dass hier auch die Beratungsangebote platziert werden können. Des Weiteren richten sich bestehende Unterstützungsangebote in der Regel an grundständig Studierende. Der Unterstützungs- und Beratungsbedarf berufsbegleitend Studierender unterscheidet sich von dem traditionell Studierender, so dass neben der zeitlichen Verortung auch eine veränderte inhaltliche Ausrichtung erforderlich wird. Themen wie die Verbindung von Studium, Beruf und familiären Verpflichtungen, Fragen des Zugangs zum Studium (ohne eine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung) oder die Analyse individueller Anrechnungspotentiale sind in den für die neue Zielgruppe zu gestaltenden Beratungsangeboten stärker in den Fokus zu rücken.

Die für den Studienverlauf zu entwickelnden Unterstützungsformate rekurren dabei auf grundlegende Qualitätskriterien berufsbegleitender Studienformate, wie beispielsweise das Lernen in einem Blended-Learning-Ansatz unter Nutzung digitaler Medien sowie der gezielten Förderung des sozialen Austauschs.

5.1.2 Konzeptioneller Ansatz

Auf Basis der oben beschriebenen Erkenntnisse und Schlussfolgerungen wurden einige Angebote ausgewählt und in ein adressatenorientiertes Konzept überführt. Handlungsleitend bei den weiteren Überlegungen waren auch die spezifischen Rahmenbedingungen der Fachhochschule Bielefeld sowie die Bedarfe der in den Studienangeboten avisierten Zielgruppe.

Die gewählten Angebote zur Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung werden in der nachfolgenden Tabelle 3 anhand der drei Phasen aufgeführt und anschließend erläutert. Einzelne Angebote, wie die Informationsveranstaltung in Form eines Webmeetings, persönliche Beratungsgespräche am Telefon sowie die zweitägige Einführungsveranstaltung wurden im Rahmen einer ersten Erprobung⁸ bereits umgesetzt und evaluiert.

Tabelle 3 Darstellung der geplanten Angebote zur Unterstützung und Begleitung Studierender

Phase	Unterstützungsangebote
Studienorientierung	<p>Beratung und Information:</p> <ul style="list-style-type: none"> • persönliche Beratung in verschiedenen Settings: am Telefon, per Mail, persönlich vor Ort sowie in öffentlichen Webmeetings • zielgruppenspezifische Informationsmaterialien zum Studienangebot sowie den zentralen Rahmenbedingungen (online u. print) • Erfahrungsberichte: zielgruppenspezifische Einblicke in die Erfahrungen von berufsbegleitend Studierenden im Hinblick auf Studienorganisation und -inhalte (podcast)

⁸ Die Erkenntnisse aus der Erprobung sind im Evaluationsbericht angeführt (siehe Projekthomepage www.fh-bielefeld.de/humantec)

Studien- vorbereitung	<p>Einführungstage (Auftaktveranstaltung zu Beginn d. Masters):⁹</p> <ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiges Kennenlernen und Austausch mit Lehrenden, Kommiliton_innen sowie der Studiengangkoordination • umfassende Information zum Studienangebot sowie Klärung offener Fragen • Workshops zur Vorbereitung auf die Anforderungen des berufsbegleitenden Studiums (z.B. Zeitmanagement) • Hinweise und Anregungen zu Angeboten im Bereich der Studienbegleitung • Orientierung in den Räumlichkeiten sowie der Infrastruktur der Hochschule
Studien- begleitung	<p>Beratung und Information:</p> <ul style="list-style-type: none"> • individuelle persönliche Beratung in unterschiedlichen Settings: am Telefon, per Mail, persönlich vor Ort oder online) • detaillierte Informationsmaterialien zur Organisation des Studiums (online u. print) • anlassbezogene Angebote auf Studiengangs- und Modulebene für eine ganze Kohorte bzw. eine Studierendengruppe

Beratung und Information

Bestandteil des Konzepts zur Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung sind in erster Linie Beratungsangebote. Diese kommen während jeder der drei Phasen zum Tragen. So zeigte sich, dass Informations- und Beratungsangebote für die Gruppe der berufsbegleitend Studierenden im Rahmen der Studienorientierung eine zentrale Rolle spielen, da diese auf durchlässige und transparente Strukturen zwischen Beruf, Studium sowie anderen Lebensbereichen angewiesen sind (Haugg, 2008; Kerres, M., Hanft & Wilkesmann, 2012, S. 286). Sie helfen bei der Entscheidungsfindung für oder gegen ein Studium, eröffnen individuelle Lösungen (z.B. durch Anrechnung) und ermöglichen realistische Einblicke in zu bewältigende Herausforderungen. Während der Studienvorbereitungsphase sind Beratungsangebote eine wertvolle Maßnahme, um eine gute Studienvorbereitung zu ermöglichen und anzuregen, die wiederum eine wichtige Voraussetzung darstellt, um erfolgreich in ein berufsbegleitendes Studium zu starten (Gerber, Burda & Linde, 2012, S. 1; Minks et al., 2011, S. 103). Angebote zur Beratung während des Studiums zielen hingegen darauf ab, Studienprobleme aufzugreifen oder diesen durch gezielte Maßnahmen vorzubeugen.

Die konzipierten Beratungsangebote orientieren sich an den zeitlichen und räumlichen Bedürfnissen der Zielgruppe und sind somit flexibel gestaltet. Konkret bedeutet dies, dass beispielsweise Informationsveranstaltungen zur Studienorientierung abends als Webmeeting angeboten werden, damit möglichst viele Studieninteressierte erreicht werden und die Möglichkeit haben, sich im direkten Austausch über das Studium zu informieren. Neben der Möglichkeit der

⁹ Die Erprobung der Weiterbildungsseminare startete für die Teilnehmenden ebenfalls mit zwei Einführungstagen in denen die hier angeführten Aspekte – wenn auch vor dem Hintergrund: Teilnahme an einem Erprobungsmodul – im Wesentlichen umgesetzt wurden.

Beratung über das Internet (Nutzung virtueller Räume der Lernplattform ILIAS¹⁰), ist auch eine direkte Beratung vor Ort vorgesehen, die unter anderem während der Präsenzphasen an der Hochschule angeboten wird. Die Beratung erfolgt dabei nach den üblichen Standards der Studienberatung (Banscherus & Pickert, 2013). In Zusammenarbeit mit der Zentralen Studienberatung werden Zuständigkeiten geklärt und die Ratsuchenden je nach Anlass an entsprechende Stellen weitergeleitet.

Basierend auf der Erkenntnis, dass Studierende und Studieninteressierte die meisten Informationen über das Internet recherchieren, wird die Homepage des Studiengangs alle wichtigen Informationen zu den Studienangeboten und Ansprechpartner_innen beinhalten. Die Informationen werden adressatengerecht aufbereitet und sind über verschiedene Kanäle gut abrufbar. Besonders im Hinblick auf eine gender- bzw. heterogenitätsgerechte Darstellung ist eine Darbietung von Informationen über verschiedene Modalitäten hilfreich. Im Sinne einer ansprechenden Gestaltung werden wichtige Themen daher nicht nur in reiner Textform behandelt, sondern durch Abbildungen auch visualisiert. Es soll außerdem FAQs geben sowie eine Beleuchtung des Studienangebots in Form von Podcasts auf der Homepage. Informationsmaterialien wie beispielsweise Studiengangsflyer, Modulbeschreibungen oder die Prüfungsordnung können bei Bedarf selbst ausgedruckt oder als hochwertigere Printversion von Studieninteressierten bestellt werden. Auch während des Studiums sollen Informationen für Studierende leicht zugänglich und verständlich sein. In einem Studienbegleitheft, in dem vor allem organisatorische Strukturen und Details sowie zentrale Prozesse im Kontext des Studiengangs strukturiert aufbereitet werden, können sich Studierende im Verlauf des Studiums immer wieder orientieren. Alle Studierenden erhalten das Studienbegleitheft zu Beginn des Studiums in ausgedruckter Form. Gleichzeitig steht es digital zur Verfügung und kann über die Lernplattform jederzeit online abgerufen werden.

Diese unterschiedliche Form der Darbietung bedient die unterschiedlichen Wege der Informationsbeschaffung und das Auffinden relevanter Informationen wird erleichtert.

Einführungstage

Ein weiteres vorgesehenes Angebot sind sogenannte Einführungstage, die im Zuge der Studienvorbereitung durchgeführt werden. Diese haben in erster Linie das Kennenlernen der Hochschule, des Studiengangs, der Kommiliton_innen und der Lehrenden zum Ziel. Sie sind speziell für die angehenden berufs begleitend Studierenden konzipiert und orientieren sich daher an den im Projekt identifizierten Bedarfen der Zielgruppe.

Das Kennenlernen der Hochschule mit den für die Studierenden zentralen Örtlichkeiten (z.B. Bibliothek, IT-Service, Aufenthaltsmöglichkeiten für Studierende, EDV-Räume, Seminarräume und Räume der Lehrenden sowie Verpflegungsmöglichkeiten) ist ein zentraler Bestandteil der Einführungstage.

Im Rahmen eines Workshops werden Themen wie die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium oder die Studienorganisation im Sinne eines gelingenden Zeitmanagements in Anlehnung an das Konzept des World Cafés (Brown & Isaacs, 2007) thematisiert. Ziel hierbei ist es, Studierende in der Entwicklung eigener Strategien bezüglich der Studiengestaltung zu unterstützen, die u.a. die Motivation und die Studienzufriedenheit begünstigen.

Bereits in diesem frühen Stadium des Studiums wird dem Wunsch nach sozialem Austausch insofern nachgekommen, als dass Anlässe und Möglichkeiten zum

¹⁰ Webmeetings finden in öffentlichen virtuellen Räumen statt, die über das Lernmanagementsystem (LMS) bzw. die Lernplattform ILIAS der Fachhochschule Bielefeld zu diesem Zweck eingerichtet werden können.

(ungezwungenen) Austausch sowohl mit Kommiliton_innen als auch mit Lehrenden und Studiengangsverantwortlichen ermöglicht und Gruppenprozesse und -strukturen innerhalb einer Studienkohorte gezielt angebahnt werden.

5.1.3 Schlussfolgerungen und Ausblick

Das hier dargestellte Konzept spezifischer Angebote zur Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung umfasst nicht nur flexibel gestaltete Informations- und Beratungsangebote, sondern geht an verschiedenen Stellen auf die speziellen Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe berufsbegleitend Studierender ein.

Die Ausführungen beziehen sich vorrangig auf die Zielgruppe der Studierenden des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ (Kapitel 3). Nicht im Fokus der Überlegungen standen potentielle Interessent_innen an den ebenfalls im Rahmen von HumanTec entwickelten Weiterbildungsangeboten, deren Umfang deutlich unterhalb eines Studiengangs liegt. Während der Arbeiten wurde jedoch deutlich, dass für die Beratung und Unterstützung dieser Personengruppe weitergehende Differenzierungen in den Angeboten erforderlich sind. Dies ergibt sich u. a. aus dem unterschiedlichen zeitlichen Rahmen der Angebotsformate sowie den spezifischen Erwartungshalten der Weiterbildung interessierten Personen.

Die bisherigen Arbeiten fokussieren zunächst die Anpassung von Informations- und Beratungsangeboten auf die mit dem Studienangebot avisierte Zielgruppe. Angesichts der herausgestellten Bedeutsamkeit digitaler Kommunikationswege sind in weiterführenden Anpassung verstärkt digital gestützte Instrumente, wie beispielsweise Tutorials oder Podcasts, zu entwickeln.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für fortführende Arbeiten die Zielstellung der weiteren Konkretisierung und Ergänzung des vorgestellten Konzeptes zur Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung mit Blick auf an Weiterbildungsseminaren interessierte Personen sowie auf eine verstärkte digitale Ausrichtung der Informations- und Beratungsangebote.

5.2 Anrechnung

5.2.1 Begründung und Zielsetzung

Das Thema Anrechnung bzw. Anerkennung¹¹ von Kompetenzen gehört, angestoßen durch den Bologna-Prozess und die forcierte Förderung lebenslangen Lernens, zu den wichtigen Neuerungen im nationalen Hochschulkontext. Mithilfe der Anerkennung und Anrechnung von Leistungen bzw. Kompetenzen soll insbesondere die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung verbessert werden - und dies nicht nur an der Schwelle zum Berufsleben, sondern über die gesamte Berufsbiografie hinweg. Mit der Pluralisierung der Lernorte und der Aufwertung des Arbeitsplatzes als Lernort gewinnen dabei auch informell erworbene Kompetenzen an Bedeutung (Cendon et al., 2015).

Anrechnungsverfahren sind für nicht-traditionelle, oft berufstätige Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders relevant. Die Verfahren können den Studienverlauf verkürzen bzw. den Studienaufwand mindern und Studienangebote damit attraktiver machen (Shamsul, Schürmann, Weyland & Schindwein, 2014).

Anknüpfend an geltende Standards und gesetzliche Regelungen, bereits bestehende Anrechnungsprozesse der Fachhochschule Bielefeld (Kapitel 5.2.2) sowie an Erkenntnisse aus eigenen zielgruppenspezifischen Erhebungen (Kapitel 5.2.2.1) wurden im Projekt HumanTec verschiedene Ansatzpunkte für die Anrechnung von Kompetenzen im Kontext der entwickelten Studienangebote herausgearbeitet (Kapitel 5.2.2.2). Diese Ansatzpunkte sowie die konzeptionelle Umsetzung und damit in Verbindung stehende Herausforderungen werden im folgenden Abschnitt (Kapitel 5.2.3) näher beleuchtet. Anschließend werden im Rahmen eines Fazits offene Aspekte benannt, die im weiteren Verlauf des Projekts HumanTec angegangen werden sollen (Kapitel 5.2.4).

5.2.2 Konzeptioneller Ansatz

Für die Anrechnung von Kompetenzen auf ein Hochschulstudium wurden im Rahmen der BMBF-Initiative „ANKOM - Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“¹² vielfältige Ansätze entwickelt und erprobt, auf die rekurriert werden kann. Gleichzeitig sind die geltenden gesetzlichen Vorgaben und Beschlüsse der zuständigen Institutionen (Bundestag, Kultusministerkonferenz, Akkreditierungsrat) handlungsweisend. In diesem Zusammenhang sind unterschiedliche Arten der Anrechnung entstanden:

- (1) Individuelle Anrechnungsverfahren (Prüfung des Einzelfalls)
- (2) Pauschale Anrechnungsverfahren (Prüfung des Regelfalls)
- (3) Eignungsprüfung zur Zulassung zum Studium

¹¹ Der Begriff der Anrechnung wird in der Literatur unterschiedlich verwendet und definiert. Im hier vorliegenden Bericht meint Anrechnung den Prozess, in dem Credit Points (ECTS) anhand hochschulisch oder außerhochschulisch erbrachter Leistungen zunächst bewertet (Äquivalenz) und anschließend ggf. für ein Studium gutgeschrieben werden (Hanft, A., Brinkmann, Gierke und Müskens, 2014)

¹² Homepage: <http://ankom.dzhw.eu/>

Aus den genannten Vorgaben geht u.a. hervor, dass alle deutschen Hochschulen Anrechnungsverfahren anbieten müssen, dass von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen maximal 50 % auf einen Studiengang anerkannt werden können und die Möglichkeit bestehen muss, auch informell oder non-formal erworbene Kompetenzen anrechnen zu lassen (Cendon et al., 2015, S. 54).

Sowohl die Praxis der Fachhochschule Bielefeld als auch die zu erwartende Heterogenität der Teilnehmer_innen legen nahe, zunächst einen Fokus auf die individuelle Äquivalenzfeststellung zu legen. Teilnehmer_innen können in diesem Fall einen formalen Antrag auf Anrechnung stellen. Der Antrag ermöglicht die Anrechnung sowohl hochschulischer als auch außerhochschulischer Leistungen. Die erbrachten Leistungen werden in dem Antrag detailliert beschrieben (Bezeichnung, Hochschule / Einrichtung, Bewertung / Note, Leistungsart, Datum der Leistungserbringung, ggf. ECTS-Punkte und Workload / Arbeitsaufwand in Stunden) und entsprechende Nachweise (z.B. Transcript of Records) beigefügt. Die Antragsstellenden geben ebenfalls konkret an, welche Module aus dem Studienprogramm angerechnet werden sollen und erläutern ihre Vorschläge. Das beschriebene Vorgehen ermöglicht es, den individuellen Bildungsbiografien von Antragsteller_innen gerecht zu werden. Ein leicht verständliches und ausführliches Informations- und Beratungsangebot ist für eine gelingende Praxis unverzichtbar. Ebenfalls begünstigt wird das beschriebene Vorgehen durch eine hochschulinterne Datenbank, die es ermöglicht, Anrechnungsfälle zu katalogisieren und damit in Verbindung stehende Prüfungs- und Verwaltungsprozesse zu vereinfachen und damit zu verkürzen.

5.2.2.1 Zielgruppenspezifika des betrieblichen Bildungspersonals im Anrechnungskontext

Wie im ersten Kapitel dieses Beitrags (Kapitel 5.2.1) bereits ausführlicher dargestellt, lässt sich die Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals als besonders heterogen beschreiben. Neben unterschiedlichen Aufgaben- und Stellenprofilen sowie einem fehlenden gemeinsamen beruflichen Selbstverständnis zeigt sich diese Heterogenität auch besonders im Kontext sehr individueller Qualifizierungswege und Berufsbiografien. Bei der Auseinandersetzung mit den potenziellen Anrechnungspotenzialen dieser Zielgruppe ist dieser Aspekt besonders herauszustellen. Um die spezifischen Eigenschaften der Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals im Hinblick auf die Entwicklung geeigneter Anrechnungsverfahren und damit in Verbindung stehenden Informations- und Beratungsangebote genauer in den Blick zu nehmen, wurden im Rahmen der Ermittlung von Anrechnungsbedarfen berufsbiografische Interviews mit potenziellen Teilnehmer_innen der HumanTec-Studienangebote geführt (Stratmann & Kaufhold, 2018). Für die konzeptionellen Entwicklungen sind die nachfolgend angeführten Aspekte von besonderer Relevanz.

So wurde deutlich, dass aus Sicht potentieller Teilnehmer_innen als Motiv die zeitliche Entlastung im Vordergrund steht. Dies resultiert aus der für die Teilnehmenden bestehenden Herausforderung der Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Weiterbildung. Neben dem Motiv der zeitlichen Entlastung gibt es unterschiedliche Einstellungen zum Thema Anrechnung. Während sich ein Teil der befragten Personen offen und interessiert zeigt, sehen andere Interviewteilnehmer_innen auch Risiken in der sich etablierenden Anrechnungspraxis an Hochschulen. Sie geben beispielsweise zu bedenken, dass aufgrund der Anrechnung wichtige Lerninhalte versäumt werden könnten, insbesondere, wenn Studienmodule aufeinander Bezug nehmen.

Die Anrechnungspotenziale der untersuchten Zielgruppe weisen eine große Bandbreite individuell möglicherweise anrechenbarer Kompetenzen auf. Dennoch lässt sich im Hinblick auf die HumanTec-Studienangebote eine Tendenz

beschreiben. „Im Fokus sollten demnach vor allem die Module stehen, die sich den Handlungsfeldern eins (Arbeiten mit Adressat_innen betrieblicher Bildung) und zwei (Gestalten betrieblicher Bildungsprozesse)¹³ zuordnen lassen. Hier bringen die befragten Personen vielfältige Berufserfahrungen mit und können Fachkenntnisse anhand von Zeugnissen und Zertifikaten auch formal nachweisen“ (Stratmann & Kaufhold, 2018, S. 18). Die Interviewergebnisse lassen erkennen, dass die Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals für die Auseinandersetzung aufgeschlossen ist, so dass Instrumente wie das Anrechnungsportfolio aufgegriffen und sinnvoll eingesetzt werden können. Die befragten Personen bringen zudem aus ihren jeweiligen beruflichen Kontexten der betrieblichen Bildungsarbeit bereits Erfahrungen im Bereich Anrechnung mit. Dies bietet ebenfalls Ansatzpunkte für die Ausgestaltung des Beratungs- und Informationsangebots.

5.2.2.2 Angebotsspezifische Anrechnungswege

Im folgenden Abschnitt werden die neu entwickelten angebotsspezifischen Anrechnungswege dargestellt, die sowohl in das Informations- und Beratungsangebot der HumanTec-Studienangebote einfließen als auch als Vorbereitung potenzieller Antragsverfahren dienen. Hierbei werden aus den oben beschriebenen Vorarbeiten vor allem die Anrechnungspotenziale möglicher Teilnehmer_innen sowie die Gegebenheiten der Fachhochschule Bielefeld aufgegriffen. Weitere Erkenntnisse, die sich vor allem auf die Bereiche Information und Beratung beziehen, werden im Kapitel 5.1 beschrieben.

Anrechnung von HumanTec-Weiterbildungsseminaren

Im Masterstudiengang „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ können 90 Credit Points erworben werden. Für Studierende mit einem Hochschulabschluss, der unter 210 Credit Points liegt, kann sich somit die Notwendigkeit ergeben, weitere Credit Points zu erwerben¹⁴. Die nachzuweisenden Credit Points können auf Bachelor- oder Masterniveau angesiedelt sein. Hierbei werden vor allem formal erworbene Kompetenzen in den Blick genommen, die sich anhand von Zertifikaten und Zeugnissen nachweisen lassen. Da es sich bei dem Master „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ um ein interdisziplinäres Studienangebot handelt, kommen Kompetenzen aus unterschiedlichen thematischen Feldern für eine Anrechnung in Frage. Reichen die auf diesem Wege nachgewiesenen Kompetenzen dennoch nicht aus, um fehlende Credit Points auszugleichen, müssen Studienbewerber_innen vor oder zu Beginn¹⁵ des Masterstudiums eigenverantwortlich zusätzliche Studien- oder Weiterbildungsangebote belegen. Studierende erhalten an dieser Stelle die Möglichkeit, Weiterbildungsseminare aus dem HumanTec-Angebot zu besuchen und auf diesem Wege die fehlenden Credit Points zu erwerben.

Neben den hier beschriebenen Möglichkeiten im Kontext des Masterstudiengangs „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ kann die Teilnahme an HumanTec-Weiterbildungsseminaren auch den Zugang zum bereits bestehenden

13 Die Handlungsfelder des betrieblichen Bildungspersonals wurden im Rahmen des Projekts HumanTec entwickelt und werden in Kapitel 2 näher beschrieben.

14 „Für den Bachelorabschluss sind nicht weniger als 180 ECTS-Punkte nachzuweisen. Für den Masterabschluss werden - unter Einbeziehung des vorangehenden Studiums bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss - 300 ECTS-Punkte benötigt.“ (Kultusministerkonferenz (2010, S. 3)).

15 Gegebenenfalls kann es den Studierenden ermöglicht werden, trotz noch fehlender Credit Points mit dem Masterstudium zu beginnen. Die fehlenden Credit Points müssen dann im Rahmen einer gesetzten Frist, z.B. innerhalb des ersten Semesters, nachgewiesen werden.

Master „Berufspädagogik Pflege und Therapie“ ermöglichen. In diesem Vollzeitstudiengang der Fachhochschule Bielefeld gehört, neben einem vierwöchigen Praktikum, auch der Nachweis von mindestens 12 bildungswissenschaftlichen Credit Points zu den Zugangsvoraussetzungen. Bewerber_innen, denen dieser Nachweis fehlt, erhalten somit eine geeignete Möglichkeit die fehlende Credit Points auszugleichen.

Anrechnung einzelner Module bei einem Studiengangwechsel

Die oben angedeutete thematische Nähe des Masterstudiengangs „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ zu dem bereits bestehenden Masterstudiengang „Berufspädagogik Pflege und Therapie“ soll im Falle eines Studiengangwechsels berücksichtigt werden. Bei einem Studiengangwechsel können jeweils zwei bereits absolvierte Module von dem einen Masterprogramm für das andere angerechnet werden. Bei der Äquivalenzprüfung wurden auf Basis der jeweiligen Modulhandbücher alle Mastermodule hinsichtlich ihres Umfangs (Credit Points) und ihrer Inhalte verglichen (Abbildung 18). Hierbei zeigte sich, dass zwei Module jeweils in beide Richtungen angerechnet werden können. Kleine Unterschiede hinsichtlich der für die Module vergebenen Credit Points können in der Regel durch zusätzliche Nachweise ausgeglichen werden. Obwohl die Äquivalenzprüfung in diesem Fall bereits im Vorfeld erfolgt, handelt es sich im formalen Sinne weiterhin um ein individuelles Anrechnungsverfahren. So kann und sollte die jeweils individuelle Situation von Antragsteller_innen Berücksichtigung finden.

M.A. Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement		M.A. Berufspädagogik Pflege und Therapie		
CP	Module	Module	CP	
6	Wissenschaftliche Erkenntnisse für die betriebliche Bildungsarbeit nutzen	↔	Bildungsforschung	5
...
6	Kompetenzorientierung in der betrieblichen Bildung	↔	Kompetenzorientierte Gestaltung beruflicher Lehr-Lern-Prozesse	8
...

Abbildung 18 Äquivalente Mastermodule

Anrechnung der Aufstiegsfortbildung zum/zur „Geprüften Berufspädagog_in (IHK)“

Erfüllt ein_e Teilnehmer_in alle nötigen Zugangsvoraussetzungen für den Master „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ und hat darüber hinaus an der Aufstiegsfortbildung „Geprüfter Berufspädagoge (IHK)“ erfolgreich abgeschlossen, können zwei Mastermodule angerechnet werden. Die Aufstiegsfortbildung „Geprüfte/r Berufspädagog_in (IHK)“ ist ein nicht-akademisches Weiterbildungsangebot und richtet sich, so wie die HumanTec-Studienangebote, an betriebliches Bildungspersonal. Im Fall der hier herangezogenen IHK-Aufstiegsfortbildung wird die Einschätzung bezüglich eines äquivalenten Niveaus durch die Einstufung der Fortbildung auf DQR-Niveau 7 (Masterniveau) erleichtert (BMBF, 2016b). Dies ersetzt jedoch nicht die inhaltliche Äquivalenzprüfung anhand der jeweiligen Modul- bzw. Handlungsfeldbeschreibungen. Die unten dargestellte Gegenüberstellung zeigt in groben Zügen, wie die Auswahl der anrechenbaren Module erfolgte (Abbildung 19). Bei der Äquivalenzprüfung wurden sowohl Lernziele als auch Lerninhalte der

beiden Weiterbildungsangebote miteinander verglichen. In der Abbildung kennzeichnen die dunkelblau hervorgehobenen Pfeile, die Handlungsfelder deren Ziele und Inhalte sich nahezu vollständig in bestimmten Mastermodulen wiederfinden. Auch im umgekehrten Sinne stimmt das Bild. Ziele und Inhalte der beiden grün markierten Mastermodule werden durch die Handlungsfelder der Aufstiegsfortbildung insgesamt gut abgedeckt. Die Handlungsfelder, deren Ziele und Inhalte sich nur in Ansätzen in den Mastermodulen wiederfinden, werden in der Abbildung durch blasse Pfeile dargestellt. Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ist auch im Bereich weiterbildender Masterstudiengänge ausdrücklich vorgesehen (Kultusministerkonferenz, 2009a).

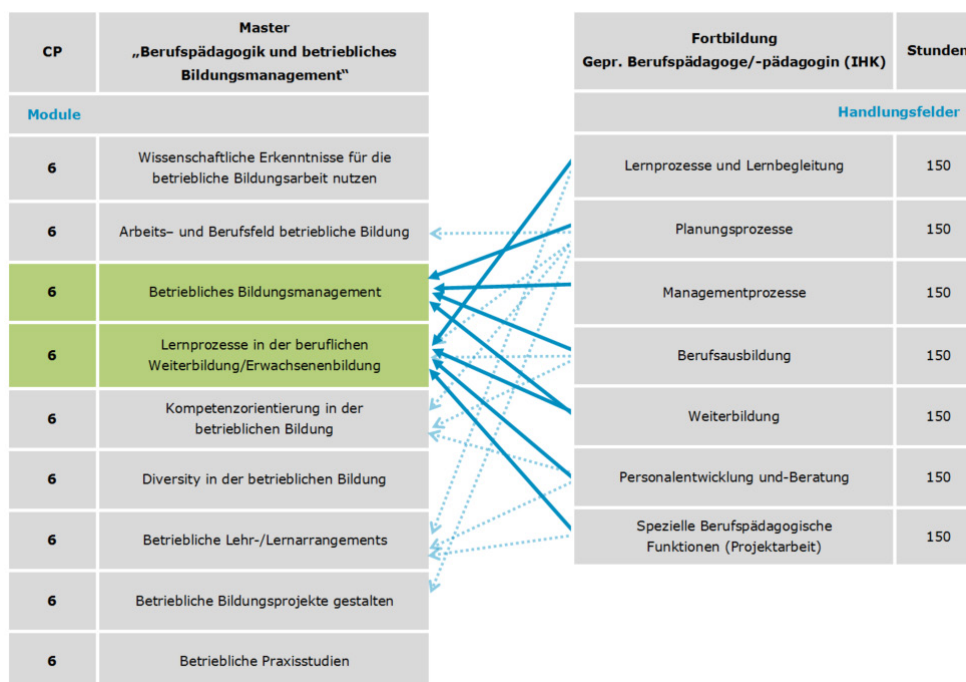


Abbildung 19 Aufstiegsfortbildung anrechnen - ein Äquivalenzvergleich

5.2.3 Herausforderungen

Die Einhaltung allgemeiner Anrechnungsstandards sowie die Konkretisierung der Standards durch angebotsspezifische Anrechnungswege ermöglicht potentiellen Studierenden vielfältige sowie mehr oder weniger individuelle Anrechnungsszenarien, die sowohl den Zugang zum Studium erleichtern als auch eine Entlastung hinsichtlich des Studienaufwands zur Folge haben können. Auf Basis des oben beschriebenen Anrechnungskonzepts lassen sich Anrechnungsszenarien konkret darstellen, die mit den zuständigen Stellen an der Hochschule abgestimmt werden. Darüber hinaus lassen sich auf dieser Basis detaillierte Informations- und Beratungsangebote erstellen.

Die Besonderheiten der berufsbegleitend Studierenden, wie beispielsweise das hohe Anrechnungspotenzial im Bereich außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, werden sowohl in den hochschulinternen Prozessen als auch im Bereich der Information und Beratung bislang kaum sichtbar. An dieser Stelle gilt es einen entsprechenden Diskurs mit den verantwortlichen Akteuren anzustoßen, um vorhandene Instrumente sichtbarer zu machen und das Beratungs- und Informationsangebot entsprechend zu erweitern.

Eine weitere Herausforderung zeigte sich im Kontext der Erprobung einiger ausgewählter Module aus dem Master „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“. Personen, die sich für die Teilnahme an Angeboten auf

Masterniveau interessierten, verfügten oft nicht über den für die Zulassung nötigen Studienabschluss¹⁶. Gleichzeitig handelte es sich bei den Personen häufig um betriebliches Bildungspersonal mit langjähriger Berufserfahrung, Führungsverantwortung und einer engagierten (Fort- und Weiter-) Bildungsbiografie. Die bestehenden Zugangsvoraussetzungen grenzen also eine Personengruppe aus, die im Sinne des Projekts HumanTec eigentlich durch die Angebote zur Professionalisierung erreicht werden soll. In der Konsequenz sollen die Vorgaben des Landeshochschulgesetzes NRW sowie spezifische Vorgaben der Fachhochschule Bielefeld im Hinblick auf Ausnahmeregelungen und alternative Zugangswege, wie beispielsweise Eignungsprüfungen, noch einmal geprüft werden.

5.2.4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Eine Erprobung des Anrechnungskonzepts im Vorfeld der Implementierung des im Projekt HumanTec entwickelten Studienangebots ist kaum möglich. Trotzdem können durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik sowie dem Austausch mit potentiellen Teilnehmer_innen viele konzeptionelle Aspekte im Vorfeld angelegt werden. Zur Vorbereitung der Implementierung werden auf Basis der verschiedenen Vorarbeiten Ordnungspapiere, Leitfäden und Formulare in Abstimmung mit den zuständigen Akteuren der Fachhochschule Bielefeld erstellt und abgestimmt. Informations- und Beratungsangebote werden konkretisiert (Kapitel 5.1)

16 Das Landeshochschulgesetz Nordrhein-Westfalens sieht in §62 für weiterbildende Masterstudiengänge „das besondere Eignungserfordernis eines einschlägigen berufsqualifizierenden Studienabschlusses“ vor (Nordrhein-Westfalen, 2017) und unterscheidet sich in diesem Punkt von den Vorgaben anderer Bundesländer (u.a. Bremen), in denen die Aufnahme eines weiterbildenden Masterstudiums auch ohne ersten Studienabschluss ermöglicht werden kann: „Das weiterbildende Studium steht Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium offen sowie denen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben“ (Bremen, 2017).

6 Erprobung

Im Sommersemester 2017 sowie im Wintersemester 2017/18 wurden ausgewählte Teile des entwickelten Studienangebotes einer ersten Erprobung unterzogen. Ziel der Erprobung war es, erste Erfahrungen in der Umsetzung der Studienangebote zu sammeln, diesbezügliche Herausforderungen und Optimierungsmöglichkeiten zu identifizieren und daraus Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Studienangebote zu gewinnen. Dazu wurden die Erprobungsangebote sowie der Umsetzungsprozess evaluiert¹⁷. In den folgenden Abschnitten werden zunächst zentrale Prozesse der Erprobung (Kapitel 6.1) und anschließend das Erprobungsangebot (Kapitel 6.2) dargestellt.

6.1 Planung und Durchführung

Die Umsetzung ausgewählter Anteile des hier vorgestellten Studienkonzeptes betrifft nicht nur die Realisierung ausgewählter Studienangebote, sondern betrifft auch vor- und nachgelagerte Aspekte auf der organisatorischen und administrativen Ebene. In Abbildung 20 ist der realisierte Erprobungsprozess dargestellt, der für die im Sommersemester 2018 realisierten Angebote umfasst.



Abbildung 20 Erprobungsprozess im Projekt HumanTec im Sommersemester 2017

¹⁷ Eine ausführliche Darstellung der Evaluationsergebnisse ist im Evaluationsbericht (Kaufhold, 2018) zu finden.

Nach der Auswahl und Konzeptionierung der Erprobungsangebote wurden die spezifischen Rahmenbedingungen für die Erprobung geklärt. Da es sich nicht um ein Regelangebot der Hochschule handelt und bisher keine standardisierten Prozesse für wissenschaftliche Weiterbildung an der Fachhochschule Bielefeld existieren, wurden zunächst organisatorische und administrative Regelungen für die Umsetzung getroffen. Diese umfassen beispielsweise die Klärung des Status der Teilnehmer_innen sowie die Nutzungsmöglichkeiten des hochschuleigenen Learning-Management System (ILIAS). Darüber hinaus lassen sich u. a. das Teilnehmermanagement sowie die Termin- und Raumplanung in diesem Aufgabenbereich verorten.

Die Realisierung der Studienangebote setzte zudem vorbereitende Aktivitäten im Bereich der Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung voraus, die beispielsweise die Information und Beratung von interessierten Personen sowie die Planung einer Einführungsveranstaltung umfassten.

Die Gestaltung der Lehr-/Lernarrangements im Rahmen des gewählten Blended-Learning-Ansatzes sowie die Erstellung von Lehr-/Lernmaterialien bestimmte die Vorbereitung der Umsetzung einzelner Angebote.

Im Rahmen der begleitenden Evaluation wurde sowohl der Erprobungsprozess als auch die konkrete Realisierung der einzelnen Angebote betrachtet.

6.2 Das Erprobungsangebot

Im Rahmen der ersten Erprobung wurden unterschiedliche Angebotsformate umgesetzt¹⁸:

- (1) Weiterbildungsseminare in einem Blended-Learning-Ansatz, die sich am Format der Mastermodule orientieren,
- (2) ein Weiterbildungsseminar als Präsenzangebot,
- (3) ein zweitägiges Weiterbildungsseminar.

Dem Punkt (1) lassen sich vier Weiterbildungsseminare zuordnen, die im Sommersemester 2018 über einen Zeitraum von dreieinhalb Monaten erprobt wurden. Von diesen Seminaren lassen sich zwei auf Bachelorniveau und zwei auf Masterniveau¹⁹ verorten:

- Betriebliche Lehr-/Lernarrangements (Masterniveau)
- Betriebliche Praxisstudien (Masterniveau)
- Diversity in Bildungs- und Organisationsprozessen (Bachelorniveau)
- Herausforderungen des demografischen Wandels im Gesundheitswesen (Bachelorniveau)

Diese Weiterbildungsseminare entsprechen dem in Kapitel 4.1 dargestellten Blended-Learning-Ansatz. Die didaktisch-methodische Ausgestaltung erfolgte jeweils auf Basis der bestehenden Modulbeschreibungen.

Das Weiterbildungsseminar „Kompetenzorientiertes Ausbildungs- und Personalmanagement in Einrichtungen des Gesundheitswesens“ (siehe Punkt (2)) wurde in Kooperation mit Vertreter_innen der Apothekerkammer Westfalen-Lippe sowie der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe entwickelt und als dreimonatiges Präsenzseminar auf Bachelorniveau umgesetzt. Es umfasste neun

18 Eine ausführliche Darstellung der Erprobung sowie deren Ergebnisse ist im Evaluationsbericht (Kaufhold, 2018) dokumentiert.

19 Die hier gewählten Weiterbildungsseminare auf Masterniveau sind dem Studiengang „Berufspädagogik und betriebliches Bildungsmanagement“ zugeordnet.

Präsenzveranstaltungen mit einem Umfang von jeweils acht Unterrichtsstunden, die in der Regel samstags umgesetzt wurden. Dieses Seminar unterschied sich zudem in der inhaltlichen Aufstellung, die mit den drei Themenschwerpunkten Ausbildung, Personalmanagement und Arbeitsrecht bewusst breiter gewählt wurde. Zudem wurde es im Gegensatz zu den anderen Erprobungsangeboten durch mehrere Lehrende umgesetzt.

Das zweitägige Seminarangebot unter dem Titel „Digitalisierung im Gesundheitswesen“ (siehe Punkt (3)) greift die Frage nach konkreten arbeitsbezogenen Veränderungen infolge der Digitalisierung im Gesundheitswesen auf. Vor diesem Hintergrund wurden z. B. Auswirkungen auf Arbeitsabläufe und Interaktionsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren sowie notwendige Kompetenzen beim Fachpersonal in den Blick genommen.

7 Ausblick

Die Ausführungen des vorliegenden Konzeptpapiers spiegeln den Entwicklungsstand der konzeptionellen Arbeiten in HumanTec wider. Dabei wurden in einzelnen Bereichen bereits Ansätze der Weiterentwicklung deutlich. In den weiteren Arbeiten soll an diesen sowie an den Evaluationsergebnissen aus der ersten Erprobung angeknüpft werden, um das Studienkonzept weiter zu optimieren.

Eine Basis für Weiterentwicklungen stellen die für die zweite Förderphase geplanten ergänzenden Erhebungen dar, deren Ziel es ist, die bislang geringe Datenbasis zu den Aufgabenfeldern des betrieblichen Bildungspersonals sowie zur Schnittstelle HumanTec zu erweitern. Dazu soll gezielt die Perspektive der operativ tätigen Personen in diesen Aufgabenfeldern im Rahmen von Expertenworkshops eingeholt werden. Darüber hinaus wird das aktuelle und zukünftig relevante Themenfeld der betrieblichen Berufsorientierung, das bislang nicht berücksichtigt werden konnte, aufgegriffen und mit Blick auf die Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals betrachtet. Die Ergebnisse dieser ergänzenden Erhebungen bilden neben den Evaluationsergebnissen (Kaufhold, 2018) die Basis für die weitere zielgruppenbezogene Ausgestaltung der Studienangebote.

Die Nutzung digitaler Medien sowie die Akzentuierung praxisorientierter Gestaltungselemente als zentrale Gestaltungsansätze der Studienangebotsgestaltung werden in fortführenden Arbeiten weiter differenziert und konkretisiert. Hier sind insbesondere Erkenntnisse aus weiteren Erprobungen, in denen diese Elemente gezielt berücksichtigt werden, im Hinblick auf etwaige Gelingensbedingungen von Interesse.

Mit Blick auf die zum Studienangebot zu etablierenden flankierenden Serviceangebote sind ebenfalls Konkretisierungen vorgesehen. Hierbei ist eine Differenzierung der Unterstützungsbedarfe hinsichtlich der Studienangebotsformate (Masterstudiengang vs. Weiterbildungsseminare) vorgesehen, aus denen etwaige weitere Differenzierungen in der Ausgestaltung der Serviceangebote abgeleitet und umgesetzt werden. Dabei ist auch die Nutzung digitaler Medien (z.B. podcasts) verstärkt zu berücksichtigen.

Auf organisatorischer und administrativer Ebene ist unter dem Blickwinkel der Implementierung der Studienangebote eine weitere Auseinandersetzung mit den federführenden Akteuren und Strukturen der Hochschule erforderlich, um adäquate Prozesse für die geplante Umsetzung als Regelangebot zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Abdul-Hussain, S. & Hofmann, R. (2013). Diversitätskompetenz. www.erwachsenenbildung.at. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/div_kompetenz.php
- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 11 (4), 577–606. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0051-1>
- Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.). (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–184). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (Hrsg.). (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (Hrsg.). (2004). *E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren ; Didaktik, Organisation, Qualität* (1. Aufl.). Nürnberg: BW Bildung und Wiss. Verl.
- Bahl, A. & Diettrich, A. (2008). Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals - Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In K. Büchler, M. Fischer, F. Gramlinger, H. Kremer & T. Tramm (Hrsg.) *bwp@Spezial 4. Hochschultage Berufliche Bildung 2008. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* [Themenheft]. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_diettrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf
- Bahl, A. & Grollmann, P. (2011). Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa. Strukturen, Inhalte und berufsbildungspolitische Aktivitäten. In A. Bahl (Hrsg.), *Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa - was kann Deutschland lernen?* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, S. 9–28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektive*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. o.O.
- Bendl, R., Hanappi-Egger, E. & Hofmann, R. (Hrsg.). (2012). *Diversität und Diversitätsmanagement* (UTB Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Bd. 3519, 1. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH; Facultas.
- Bergstermann, A., Brater, M., Klocke, A., Kühn, J., Rainer, M., Remer, S. et al. (2014). *Studieren à la carte. Beschreibung des Modells STUDICA - Wissenschaftliche Weiterbildung an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Boelhaue, U. (2005). Forschendes Lernen - Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung - neue Wege im Bereich der Praxisphasen. [24. Bundestagung der Leiterinnen und Leiter der Schulpraktischen Studien im Mai 2004]* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 10, S. 103–126). Münster: Lit-Verl.
- Boomers, S. & Nitschke, A.-K. (2013). *Diversität und Lehre. Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen*.

- Berlin, F. U. Zugriff am 31.01.2017. Verfügbar unter http://www.mi.fuberlin.de/wiki/pub/Stuff/GenderDiversity/Diversitaet_und_Lehre_Empfehlungen_zur_Gestaltung_von_Lehrveranstaltungen_mit_heterogenen_Studierendengruppen.pdf
- Brater, M. & Wagner, J. (2008). Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. *BWP* (6), 5–9. Zugriff am 24.04.2017. Verfügbar unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1402
- Bremen. (2017). Bremisches Hochschulgesetz. BremHG. Verfügbar unter http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=168667,1,20110705
- Breuer, J. (2006). *E-Tutoring. Lernende beim E-Learning betreuen ; wirtschaftspädagogische Präzisierung, berufsspezifische Aufgabenfelder, notwendige Kompetenzen und wirtschaftsdidaktische curriculare Gestaltung* (Computergestütztes Lernen, Bd. 2). Zugl.: Köln, Univ., Diss., 2005. Hamburg: Kovač.
- Brown, J. & Isaacs, D. (2007). *Das World Café. Kreative Zukunftsgestaltung in Organisationen und Gesellschaft* (Management/Kommunikation, 1. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2015). *Technik zum Menschen bringen. Forschungsprogramm zur Mensch-Technik-Interaktion*. Bonn. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Technik_zum_Menschen_bringen_Forschungsprogramm.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2016a). *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, DQR-Gremien (Mitarbeiter). (2016b). *Qualifikationen der beruflichen Aufstiegsfortbildung DQR-Niveau 7 zugeordnet*. Verfügbar unter <https://www.dqr.de/content/2712.php><https://www.dqr.de/content/2712.php>
- Cendon, E., Eilers-Schoof, A., Flacke, L. B., Hartmann-Bischoff, M., Kohlesch, A., Müskens, W. et al. (2015). *Handreichung. Anrechnung, Teil 1 Ein theoretischer Überblick* (Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen).
- Cornelius, C. & Müller, A. (2004). Online Moderation: Anwendung von Theorien der computervermittelten Kommunikation in virtuellen Seminaren. In K. Bett, J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.), *Medienkompetenz für die Hochschullehre* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 28, S. 131–152). Münster: Waxmann.
- Diettrich, A. (2013a). Neue Anforderungen, neue Zielgruppen. Funktionserweiterung des betrieblichen Bildungspersonals. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen - Herausforderungen - Perspektiven* (Universität, Bd. 8, S. 219–234). Linz: Trauner.
- Diettrich, A. (2013b). Vom Aus- und Weiterbildner zum Lehrer an Beruflichen Schulen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Kompetenzentwicklung in Beruf und Studium im Projekt bwp-kom³. *berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* (143), 22–24. Verfügbar unter http://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/BWL/WiPaed/berufsbildung_10_2013-Seiten_22-24.pdf
- Diettrich, A. (2017). Berufsbildungspersonal 2025 - Forschungs- und Entwicklungsperspektiven im Kontext gesellschaftlicher Megatrends. In M. French & A. Diettrich (Hrsg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien* (S. 319–329). Rostock: Universität Rostock - Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik.

- Doering, S. & Hanft, A. (2008). Studium für beruflich Qualifizierte. In R. Buhr, W. Freitag & E. A. Hartmann (Hrsg.), *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (1. Aufl., S. 176–186). Münster: Waxmann.
- Dürnberger, H. (2014). *Forschendes Lernen unter Einsatz digitaler Medien beim Verfassen der Bachelorarbeit. Potenziale für die Schlüsselkompetenzentwicklung*. Zeppelin Universität, Friedrichshafen.
- Ebbinghaus, M. & Ulmer, P. (2010). Betriebliches Ausbildungspersonal- Welche Rolle spielt seine pädagogische Qualifizierung. *BWP* (6), 38-42.
- Ehlers, U.-D. (2004). Erfolgsfaktoren für E-Learning: Die Sicht der Lernenden und mediendidaktische Konsequenzen. In S.-O. Tergan & P. Schenkel (Hrsg.), *Was macht E-Learning erfolgreich? Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung* (S. 29–50). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen*. Verfügbar unter wbt.blended-solutions.de/2013/4.51_So_werden_wir_lernen_Erpenbeck_Sauter.pdf
- Faßhauer, U. & Vogt, M. (2013). Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. Begründung, Ziele und hochschuldidaktisches Konzept des „Trialen Modells“. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (23). Zugriff am 24.04.2017. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe23/fasshauer_vogt_bwpat23.pdf
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer VS; VS Verl. für Sozialwiss.
- Fichten, W. (2012, Januar). *Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Verschriftlichung eines Vortrags auf der Veranstaltung „Modelle Forschenden Lernens“ in der Bielefeld School of Education 2012*. Lehrerbildung in Wissenschaft Ausbildung und Praxis.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrer_innenbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- French, M. (2014). Durchlässige Weiterbildungs- und Karrierepfade für das Bildungspersonal. Regional vernetzte Professionalisierungsstrukturen und Strategien der Anerkennung und Anrechnung berufs- und wirtschaftspädagogischer Kompetenzen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 8*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/spezial8/french_bag-elektro-metall-2015.pdf
- Friesdorf, W., Podtschaske, B., Stahl, M., Glende, S. & Nedopil, C. (2011). *Nutzerabhängige Innovationsbarrieren im Bereich altersgerechter Assistenzsysteme. 1. Studie im Rahmen der AAL-Begleitforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Abschlussbericht. VDI/VDE Innovation + Technik GmbH. Zugriff am 29.01.2018. Verfügbar unter <http://aal.htw-saarland.de/aal/res/downloads/Themeninsel/Bedarfe%20von%20Nutzern%20und%20Anwendern/Nutzerabh%C3%A4ngige%20Innovationsbarrieren%20im%20Bereich%20Altersgerechter%20Assistenzsysteme.pdf>
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2003). *Diverse teams at work. Capitalizing on the power of diversity*. Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.
- Gerber, J., Burda, F. & Linde, F. (2012). *Vom Zuhören zum Mitgestalten – Das Konzept einer motivierenden Studieneingangsphase*. (Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B. & Wildt, J., Hrsg.). Berlin: DUZ. *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1–14).

- Graf, M. (2004). *eModeration. Lernende im Netz begleiten* (1. Aufl.). Bern: hep.
- Hanappi-Egger, E. (2016). Kompetenzerfordernisse im Diversity Management: zwischen Selbsterkenntnis und Fachwissen. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz. Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder: mit 83 Abbildungen und 24 Tabellen* (Springer Reference Psychologie, S. 371–378). Wiesbaden: Springer.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W. B. & Müskens, W. (2014). Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen.
- Haugg, K. (2008). Im Dialog Durchlässigkeit der Bildungssysteme und Anrechnung von Kompetenzen fördern. In R. Buhr, W. Freitag & E. A. Hartmann (Hrsg.), *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (1. Aufl., S. 38–41). Münster: Waxmann.
- Hensge, K. & Schlottau, W. (Hrsg.). (2001). *Lehren und Lernen im Internet. Organisation und Gestaltung virtueller Zentren* (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 242). Bielefeld: Bertelsmann.
- Huber, L. (2009). Forschendes Lernen. Begriff, Begründungen und Herausforderungen. *LehreLaden*. Verfügbar unter <https://dbslin.rub.de/lehreladen/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/begriff-begrundungen-und-herausforderungen/>
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle. [alle Schulformen]* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Janke, T., French, M. & Weber, M. (2017). Maßnahmen und Instrumente zur Steigerung der pädagogischen Professionalität von betrieblichem Bildungspersonal. In M. French & A. Dietrich (Hrsg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien* (S. 21–36). Rostock: Universität Rostock.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2012). *Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen* (Jorzik, B. & Ridder, D. d., Hrsg.). Zugriff am 31.01.2017. Verfügbar unter http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/vielfalt_gestalten/vielfalt_gestalten.pdf
- Käpplinger, B. & Lichte, N. (2012). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. *WSI Mitteilungen* (5), 374–381.
- Kaschuba, G. & Derichs-Kunstmann, K. (2009). *Fortbildungsgleichstellungsorientiert! Arbeitshilfen zur Integration von Gender Aspekten in Fortbildungen*. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.).
- Kaufhold, M. (Hrsg.). (2018). *Bericht zur Evaluation der erprobten Weiterbildungsangebote im Projekt HumanTec* (Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 44). Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Harms, J. & Stratmann, E.-L. (2017). Bedarfsanalyse zum betrieblichen Bildungspersonal. In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme & T. Kordisch (Hrsg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote* (Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41, 7–159). Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Klemme, B. & Kordisch, T. (Hrsg.). (2017). *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote* (Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41). Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Klemme, B., Kordisch, T., Harms, J., Heinze, J. et al. (2017). Das Studienangebot im Rahmen von HumanTec. In M. Kaufhold, U.

- Weyland, B. Klemme & T. Kordisch (Hrsg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote* (Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41, S. 397–406). Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Klemme, B., Kordisch, T. & Kunze, K. (2017). Bedarfsanalyse zum Studienformat und zur Studienorientierung, -vorbereitung und -begleitung. In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme & T. Kordisch (Hrsg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote* (Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41, S. 217–276). Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld.
- Kaufhold, M., Weyland, U. & Koschel, W. (2017). Bedarfsanalyse zur Nutzung Digitaler Medien. In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme & T. Kordisch (Hrsg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote* (Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41, S. 277–319). Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld.
- Kaufhold, M., Weyland, U. & Kunze, K. (2017). Bedarfsanalyse zum Thema Diversity. In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme & T. Kordisch (Hrsg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote* (Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41, S. 374–396). Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld.
- Kerres, M., Hanft, A. & Wilkesmann, U. (2012). Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen-eine Schlussbetrachtung. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 285–290). Münster: Waxmann.
- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff, K. (Hrsg.). (2012). *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Kimmelmann, N. (2009). Diversity Management - (k)ein Thema für die berufliche Bildung? *BWP* (1), 7–10.
- Kirpal, S. & Tutschner, R. (2008). *Betriebliches Bildungspersonal. Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens* (ITB-Forschungsbericht 33/2008). Bremen: Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen. Zugriff am 04.09.2015. Verfügbar unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010388.pdf>
- Kornwachs, K. (Hrsg.). (2013). *Technikwissenschaften. Erkennen - Gestalten - Verantworten* (acatech IMPULS, Februar 2013). Berlin: Springer Vieweg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34605-7>
- Kremer, M. & Severing, E. (2012). Vorwort. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Berichte zur beruflichen Bildung* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn, Bd. 11, S. 5–6). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kultusministerkonferenz. (2003). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2009a). *Bachelor- und Masterabschlüsse in der beruflichen Weiterbildung*. Verfügbar unter

- https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_05-Bachelor-Master-berufliche_Weiterbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2009b, 6. März). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung* (Kultusministerkonferenz, Hrsg.).
- Kultusministerkonferenz. (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Leicht-Scholten, C. (2012). *Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung*.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biographische Transition*: H. von Felden, Mainz, Deutschland R. Egger, Graz, Österreich.
- Meyer, R. (2011). Bestimmt unbestimmt. Qualifikation und Professionalität des Personals in der Berufsbildung. *Denk-doch-mal.de* (3). Verfügbar unter <http://www.denk-doch-mal.de/sites/denk-doch-mal.de/files/Meyer.pdf>
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (Hrsg.). (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status Quo und Perspektiven* (Forum Hochschule). Hannover: HIS.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung* (Darmstädter Beiträge zu Studium und Praxis, Bd. 4). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Moser, H. (2003). Praxisforschung als ein Konzept zur Professionalisierung des Lehrberufes. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 199–210). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, M. L. (1994). Geschichte, Theorie und Praxis der Pflegeberufe. In T. Kruse & H. Wagner (Hrsg.), *Ethik und Berufsverständnis der Pflegeberufe* (S. 11–57). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Nordrhein-Westfalen. (2017). Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. HG. Verfügbar unter http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=7148215,1
- Ojstersek, N. (2007). *Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung* (Medien in der Wissenschaft). Münster: Waxmann.
- Hochschule Heilbronn. *Der multiperspektivische Programmkonzeptionierungsrahmen* (Projekt beSt, Hrsg.). Zugriff am 04.07.2018. Verfügbar unter <https://www.hs-heilbronn.de/7980508/der-multiperspektivische-programmkonzeptionierungsrahmen>
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (Beltz Pädagogik, 5., erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2011). Wissensmanagement und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 1049–1066). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Salmon, G. (2004). *E-tivities - der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2007). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. *Journal Hochschuldidaktik*, 18 (2), 11–15.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schrode, N., Hemmer-Schanze, C. & Wagner, J. (2012). *Konkretisierung der Lehrinhalte und Voruntersuchung zu den bestehenden akademischen Ausbildungsangeboten im Bereich Betrieblicher Berufspädagogik*. Zugriff am 31.01.2017. Verfügbar unter https://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/Bericht_AP_I_1_GAB_final.pdf
- Shamsul, B., Schürmann, M., Weyland, U. & Schlindwein, D. (2014). Anrechnung von Kompetenzen stärkt Studierende. Unterstützung für beruflich Qualifizierte beim Übergang ins Studium und beim erfolgreichen Studieren. *Padua*, 307–313.
- Smykalla, S. (2013). *Kompetenzorientierung diversitätsbewusst! Herausforderung für Lehre, Studium & Hochschule*. Vortrag auf der Konferenz: „Was ist gute Lehre? Innovative Impulse für gender- und diversitätssensible Lehr- und Studienmodelle. Fachhochschule Kiel.
- Stratmann, E.-L. & Kaufhold, M. (2018). *Anrechnungspotenziale und Motivlagen von betrieblichem Bildungspersonal im Kontext der Studienangebotsentwicklung im Projekt HumanTec. Ergebnisse einer qualitativen Befragung* (Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 45). Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *die hochschule* (2), 64–80.
- Ulmer, P., Bott, P., Kolter, C., Kupfer, F., Schade, H.-J. & Schlottau, W. (2008). *Wirkungsanalyse der Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). Abschlussbericht* (Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Hrsg.). Bonn. Zugriff am 11.05.2018. Verfügbar unter https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_30553.pdf
- Ulmer, P., Weiß, R. & Zöllner, A. (2012). Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Berichte zur beruflichen Bildung* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn, Bd. 11, S. 7–18). Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 10.07.2017. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6548/pdf/Ulmer_Weiss_Zoeller_2012_Berufliches_Bildungspersonal_D_A.pdf
- Verein der GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V. (Hrsg.). (2008). *Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Teil 2: Ergebnisse der Betriebsbefragung*. Endbericht. München.
- Wagner, J. (2012). Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Berichte zur beruflichen Bildung* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn, Bd. 11, S. 45–57). Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 10.07.2017. Verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_11_wagner.pdf
- Weyland, U., Kaufhold, M., Koschel, W. & Wilczek, L. (2017). Bedarfsanalyse zu praxisorientierten Gestaltungsansätzen (Forschendes Lernen). In M. Kaufhold, U. Weyland, B. Klemme & T. Kordisch (Hrsg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote* (Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 41, S. 320–373). Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld.
- Weyland, U., Kaufhold, M., Nauerth, A. & Rosowski, E. (Hrsg.). (2015). bwp@ Spezial 10 [Themenheft]. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*.

Literaturverzeichnis

- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen. Lernen im "Format" der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–7.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>
- Wolter, A. & Geffers, J. (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin.
- Zawacki-Richter, O., Kergel, D., Kleinefeld, N., Muckel, P., Stöter, J. & Brinkmann, K. (Hrsg.). (2014). *Teachingtrends 14 Tagungsband* (Digitale Medien in der Hochschullehre, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Zumbach, J. (2010). *Lernen mit neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen* (Pädagogische Psychologie, 1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.