

Digitalisierung von Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Zielgruppen und den Lehrgewohnheiten an Hochschulen

JENNIFER BLANK

RENA TE STRATMANN

MARINA WIEST

Kurz zusammengefasst ...

Die sogenannten Generationen Y und Z (Jahrgänge ab 1981; Parment, 2013) stellen viele neue Anforderungen an das Zusammenspiel von Arbeit, Lernen und Familie. Lernen erfolgt vermehrt begleitend zum Berufsleben. Daher gewinnen berufsbegleitende Studienformate immer mehr an Relevanz. Dabei stellt sich die Frage, wie berufsbegleitendes Studieren organisatorisch und didaktisch angeboten werden soll, um die Bedarfe der Zielgruppe zu decken. Eine Bedarfsanalyse des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschule Biberach zum berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsrecht (Bau und Immobilien) zeigte, dass sich ein Großteil der Befragten (73,6%) vorstellen kann, einen reinen Online-Studiengang zu absolvieren. Digitale Medien sind für diese Zielgruppe Bestandteil des Alltags (Haller, 2015). Die Bedarfe der Zielgruppe kollidieren dabei mit den gängigen Lehr-Lernformen an Hochschulen. In der klassischen Lehre ist auch heute trotz aller Digitalisierung die Präsenzlehre für die meisten Lehrenden die vorrangige Lehrform, was die wissenschaftliche berufsbegleitende Weiterbildung vor eine große Herausforderung stellt. Dabei ist die Anzahl der innovators und early adopters (Rogers, 1995) an jeder Hochschule begrenzt und die Mehrheit braucht für diesen Wechsel der Lernform einiges an Zeit und Unterstützung (Deimann, Weber & Bastiaens, 2008). Dieser Beitrag thematisiert die sich verändernden Anforderungen für die Lehrenden, die sich aus der Bedarfsanalyse ableiten lassen, und präsentiert Lösungsansätze.

1 Einleitung

Nicht zuletzt der technologische Wandel und die Innovationsbereitschaft der Wirtschaftsunternehmen erfordern von den Mitarbeitenden weitreichende Anpassungsqualifizie-

rungen. Das Erststudium reicht für das komplette Erwerbsleben nicht mehr aus, das Lebenslange Lernen rückt in den Vordergrund. Im Kontext Lebenslangen Lernens müssen sich die Hochschulen für neue heterogene Zielgruppen öffnen. Nunmehr sehen sich die Hochschulen mit Studierenden konfrontiert, welche zu einem anderen Zeitpunkt in ihrem Leben an die Hochschulen kommen, vollerbwerbstätig sind und gegebenenfalls eine andere Hochschulzugangsberechtigung vorweisen als das Abitur (Wilkesmann, 2012). Nach Wolter (2012) sind bereits jetzt 50% aller Studierenden in Deutschland keine „Normalstudierenden“ mehr. Diese Diversität unter den Studierenden zeichnet sich auch dadurch aus, dass an Fachhochschulen bereits 50% und an den Universitäten 16% der Studierenden vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben. Diese nicht-traditionellen Studierenden werden nach Teichler und Wolter (2004) als Studierende definiert, die 1) „nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind;“ 2) „nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen; und solche, die“ 3) „nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende)“ (S. 72). Die Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung sind klassisch der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden zuzuordnen, aber aufgrund ihrer geringen Zahl in Studienbefragungen unterrepräsentiert. Die Ergebnisse der Studienbefragungen hinsichtlich den Anforderungen und Bedürfnissen der nicht-traditionellen Studierenden in der regulären Lehre können jedoch auch auf die Studierenden in der Weiterbildung übertragen werden (Hanft & Brinkmann, 2013).

Trotz der hohen Zahl an nicht-traditionellen Studierenden im Hochschulsystem orientieren sich die Hochschulen noch sehr am traditionellen Bild der „studentischen Normalbio-

graphie“ und haben ihre Studienorganisation noch nicht an die Ansprüche und Bedürfnisse der Studierenden angepasst (Wolter, 2012). So sind Planungs- und Steuerungsmodelle sowie Finanzierungs- und Fördersysteme oft durch strikte, unflexible Studienbedingungen geprägt. Ähnlich gestaltet sich die Problematik in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Hanft & Brinkmann, 2013). Als Teilnehmende an den oft kostenpflichtigen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung fordern die nicht-traditionellen Studierenden ein besonderes Studienangebot, welches sich mit familiären, beruflichen und persönlichen Bedürfnissen vereinbaren lässt. Dabei sehen die Studierenden vorrangig ihren Bedarf in der zeitlichen Flexibilität des Studienangebots sowie in den Unterstützungsmaßnahmen zu Beginn der Studienphase. Hanft und Brinkmann (2013) sprechen hier auch von Service- und Beratungsstrukturen (vgl. auch Wolter & Geffers, 2013).

Es zeigt sich also, dass die Bedarfe der Akteure (Studierende, Arbeitgeber_innen und Hochschule) durchaus voneinander abweichen. Das folgende Raster der Multidimensionalität, abgeleitet aus dem Kontext des Wissenstransfers und übertragen in den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, kann damit auch auf die Bedarfsanforderungen der Akteure übertragen werden (vgl. Abbildung 1). Im Kontext der Digitalisierung sind es vor allem die organisatorischen Bedingungen, die in den Fokus genommen werden müssen.

	Hochschule	Studierende	Unternehmen
Organisational	Formalität	Individualität	Flexibilität
Wissensspezifisch	Forschungsorientiert	Erfahrungsorientiert	Anwendungsorientiert
Individuell	Zielgruppe	Individuum	Humankapital
Interaktions-spezifisch	Begleitung	Beziehung	Vernetzung

Tab. 1: Multidimensionalitätsraster der Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Blank, Wiest, Sälzle & Bail, 2015)

Hochschulsysteme sind darauf angewiesen, Prozesse auch innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung formal abzubilden. Neue Lehr-Lernformen und vor allem auch digitalisierte Lehr-Lernmethoden tangieren diesen formalen Prozess. Zum einen müssen rechtliche Rahmenbedingungen (z.B. zum Thema Fernprüfung, Datenschutz und studentische Rechte) in neue Verwaltungsprozesse eingebettet werden. Zum zweiten bedeuten digitale Lehr-Lernformen auch ein Umdenken in der Semesterplanung, dem Studienverlauf und den dazu gehörigen Satzungen. Vor allem aber betrifft ein Umdenken hin zu digitalen Lernformen auch das Selbstbild der Dozierendenschaft. Die bzw. der lehrende Professor_in sieht sich hauptsächlich noch im „Hörsaalszenario“. Vermehrt stellt sich die Frage, ob sich Professor_innen an Hochschulen durch E-Learning selbst wegrationalisieren. Dabei ist es vor allem wichtig, ein neues Bild der bzw. des Leh-

renden zu entwickeln, die bzw. der die digitalen Medien zu seinem Zweck nutzt und eben nicht durch diese ersetzt werden kann.

Die Studierenden und auch deren Arbeitgeber_innen fordern Individualität und Flexibilität. Studierende wollen zeit- und ortsunabhängig studieren. Digitale Lernformen können dieses Dilemma auflösen, indem sie asynchrone Lernmöglichkeiten anbieten und gleichzeitig auf Kanäle zurückgreifen, die möglichst nah an der Lebenswirklichkeit der Studierenden platziert sind. Nur so ist es möglich, ein Studium derart anzulegen, dass eine gleichzeitige Berufstätigkeit weitergeführt werden kann. Vermehrt ist aber auch der Wunsch nach einem ausgewogenen Privatleben ausschlaggebend für die Studienwahl. Familie und andere private Eingebundenheiten wollen während einer Weiterbildung nicht aufgegeben werden. Die bzw. der Weiterbildungsstudent_in von heute will alles – Studium, Beruf und Privatleben. Arbeitgeber_innen setzen zudem auf Planungssicherheit und Flexibilität. Sie wollen planen, wann und in welchem Umfang ihre Mitarbeiter_innen für ein berufsbegleitendes Studium kompensiert werden müssen. Nach Möglichkeit wollen sie im Unternehmen nicht lange auf Ihre Mitarbeiter_innen verzichten. Auch hier sind digitale Lernumgebungen ein Ansatz, um dem Flexibilitätsgedanken gerecht zu werden.

2 Die Ausgangslage der Hochschule Biberach

Der Standort der Hochschule Biberach zeichnet sich dadurch aus, dass er ländlich gelegen von den Ballungsgebieten Ulm, München und Stuttgart eingekesselt wird. Für die Hochschule und die Akquise ihrer Studierenden bedeutet dies, dass die Studierenden in großen Teilen regional bezogen werden, da die Attraktivität einer großen Universitätsstadt oft vorgezogen wird. Für die Weiterbildung im Speziellen stellt sich die Frage, wie die Reichweite der berufsbegleitenden Studienangebote erhöht werden kann. Zusammen mit diesem Gedanken und vor allem vor dem Hintergrund des Wunsches der Weiterbildungsstudierenden nach individuellen, zeitlich und räumlich weitestgehend asynchronen Lernmöglichkeiten hat das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung in der Vorbereitung auf die Entwicklung zweier Weiterbildungsstudiengänge im Bereich Wirtschaftsrecht (Bau und Immobilien) eine Bedarfsanalyse veranlasst.

Der Bedarf wurde mit Hilfe eines Fragebogens im Juni 2016 erhoben. Der Fragebogen wurde bereits bei Analysen vorhergehender Studienkonzepte verwendet und in diesem Rahmen einem Pre-Test unterzogen. Die Fragen wurden fachspezifisch adaptiert und quantitativ ausgewertet. Offene Fragen ließen Aufschluss über Einzelaussagen zu, wurden aber nicht geclustert. Im Rahmen dieser Analyse liegen N=175 auswertbare Antworten vor. 37,3% der Befragten gaben an, bereits eine Berufsausbildung absolviert zu haben. 36% der Befragten verfügten bereits über einen grundständigen Bachelorabschluss, 26% über einen Masterabschluss. Gleichzeitig wurden Arbeitgeber_innen befragt (N=36).

Die potenziellen Studierenden wurden befragt, welche Organisationsform des Studiums sie bevorzugen. Dabei gaben 78% der Befragten an, Präsenzphasen im Block gegenüber anderen Organisationsformen zu bevorzugen (Mehrfachnennung möglich). Nur die Hälfte (55,5%) der Befragten ist bereit, ausschließlich das Wochenende für diese Lerneinheiten einzubringen. Hier bildet sich der Wandel in der Wahrnehmung der Weiterbildung deutlich ab. Weiterbildung ist nicht mehr „Privatvergnügen“, sondern funktioniert oft nur im Zusammenspiel zwischen Arbeitnehmer_innen und Arbeitgeber_innen (vgl. Abbildung 1).

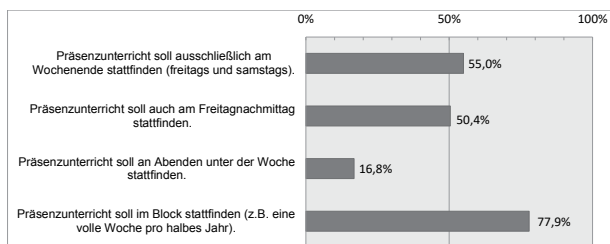


Abb. 1: Bedarfsanalyse, Frage zur Organisation des Studiums (N=175, 304 Antworten)

Des Weiteren wurden die Studierenden befragt, ob sie sich ein reines Online-Studium vorstellen können. 40% der Befragten stimmten dem voll zu. 21,8% der Befragten stimmten eher zu und 11,8% äußerten sich unentschlossen (vgl. Abbildung 2). Nur ein Viertel der Studierenden wünschen sich also zeitlich gebundene Veranstaltungen und eher Präsenzlehre.

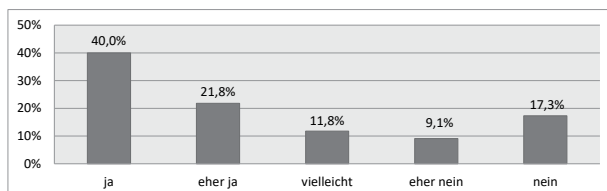


Abb. 2: Bedarfsanalyse, Frage zu reinem Online-Lernen (N=175)

Zudem zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad und der Bereitschaft, online zu lernen. Je höher der bereits vorhandene Abschluss ist, desto eher können sich die Befragten vorstellen, an einer reinen Online-Veranstaltung teilzunehmen ($r=0.644 (.00)$).

3 Ableitungen für die wissenschaftliche Weiterbildung

Die Hochschulen befinden sich auf dem Weg der Digitalisierung - nicht nur im Bereich der Administration, sondern auch in der Lehre (Pauschenwein & Lyon, 2018). Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse wurden im Kontext der Digitalisierungsstrategie der Weiterbildung diskutiert. Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschule Biberach bietet ihre Weiterbildungsstudiengänge nach dem didaktischen Dreiklang von kompakten Präsenzphasen, Online-Lernmaterial und begleitenden Selbstlernphasen

an. Damit kommt man dem Wunsch nach Individualität und Flexibilität entgegen, bildet aber auch die Möglichkeit ab, in kompakten Präsenzphasen gemeinsam intensiv am Lernstoff zu arbeiten. Trotz der großen Bereitschaft, digitale Lernformen zu nutzen, muss von den Studierenden jedoch auch ein hohes Maß an Medienkompetenz erwartet und/oder gefördert werden, damit digitale Lernangebote auch nutzbringend wahrgenommen werden können. Ein adäquater Umgang mit der Vielfalt digitaler Bildungsressourcen verlangt nicht nur Selbstdisziplin und Selbstregulation, sondern auch Metawissen über das eigene Lernen und über die Struktur der Lerninhalte. Hier besteht die Gefahr, dass insbesondere Laien und Studienanfänger durch digitale Bildungsressourcen überfordert und frustriert werden. Digitale Bildungsressourcen sind nicht a priori die besseren Lehr- und Lernmaterialien. Problematisch kann es auch mit diesen Materialien werden, wenn z.B. unangemessene Unterrichtskonzepte angewendet werden, Merkmale und Situation der Lernenden unberücksichtigt bleiben oder bei der Materialauswahl nicht auf Angemessenheit geachtet wird. Digitale Lernressourcen werden (wie auch zutreffend für die Studiengänge in Biberach) über eine Lernplattform der Hochschule zur Verfügung gestellt, über die auch die Kommunikation und Kooperation von Studierenden und Dozierenden gesteuert wird. Gerade diese Online-Kommunikation und -Kooperation ist jedoch für die Professor_innen und Dozierenden noch ein neuer Bereich, der in der regulären Lehre bisher nicht notwendigerweise abverlangt wird.

Die Problemstellung, die sich aus einem Studiengang im Blended-Learning-Konzept (Erpenbeck, Sauter & Sauter, 2015) ergibt, ist die bereits beschriebene: Wie kann die Formalität der Hochschule diese Prozesse abbilden und wie kann man Professor_innen und Dozierende auf einem Weg hin zu einem neuen Selbstverständnis von Lehre begleiten. Letzteres auch vor dem Hintergrund, dass Studierende zusätzliche Kompetenzen erwerben müssen, um dem Studium zu folgen. Im Folgenden soll vor allem der zweite Punkt weiterverfolgt werden.

4 Aufbau von Medienkompetenz

Für den genannten Change-Prozess lässt sich die Diffusionstheorie nach Rogers (1995) anwenden. Die Anzahl der „Innovators“ und „Early Adopters“ ist an jeder Hochschule begrenzt und die Mehrheit braucht für den Wechsel der Lehr-Lernform einiges an Zeit und Unterstützung (vgl. Abbildung 3).

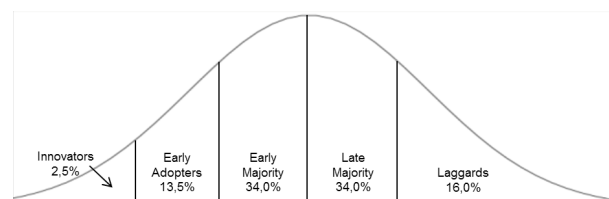


Abb. 3: Diffusionstheorie nach Rogers (1995)

Viele Hochschulen stehen am Anfang dieser Kurve: Es gibt Insellösungen zu digitalen Innovationen in der Lehre von einzelnen innovativen Lehrenden, die sich dies für ihre Veranstaltungen selbst aufgebaut haben. „Early Adopters“ führen Leuchtturmprojekte in der Lehre durch und inspirieren, wenn möglich, andere Dozierende.

Im Rahmen der derzeitigen Entwicklung der größtenteils onlinebasierten Weiterbildungsstudiengänge im Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung ergibt sich nun an der Hochschule in Biberach das Dilemma, dass den inhaltlich für die Weiterbildungsstudiengänge mehr als kompetenten Lehrenden der Hochschule und auch externen Dozierenden oft das Wissen zur digitalen Lehre fehlt. Die explorative Untersuchung des Swiss Centre for Innovations in Learning zur Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen (Kerres, Euler, Seufert, Hasanbegovic & Voss, 2005) in der Hochschule (SCIL) ergab verschiedene Bereiche, in denen Maßnahmen an Hochschulen schon durchgeführt werden bzw. notwendig sind:

„Es wurden acht Bereiche identifiziert, die das Spektrum möglicher Maßnahmen von Serviceeinrichtungen abbilden. Bereits etablierte Maßnahmen sind ‚Information bereitstellen‘, ‚Bildungsangebote organisieren‘ und ‚beratende Unterstützung anbieten‘. Weniger verbreitete Maßnahmen sind ‚Handlungsbereitschaft erhöhen‘, ‚Austausch fördern‘, ‚Qualitätsentwicklung lernförderlich gestalten‘ und ‚Innovationen verbindlich machen‘“ (Kerres et al., 2005, S. 5).

Erfahrungen an anderen Hochschulen zeigen außerdem, dass allgemeine Seminarangebote zur (technischen) Gestaltung der jeweiligen Lernumgebung oder zur Online-Lehre kaum angenommen werden. Lehrende wünschen sich eine individuelle Unterstützung, die pass- und zeitgenau auf sie abgestimmt ist.

Es gibt also zwei große Bereiche, für die Lösungsansätze gefunden werden müssen:

- Wie kann bei den Lehrenden das Bewusstsein für den notwendigen Change durch den Einsatz der Digitalisierung in der Lehre geweckt werden?
- Wie können Lehrende technisch und didaktisch für die Online-Lehre befähigt werden?

5 Maßnahmen zur Unterstützung der Dozierenden

Wie erwähnt, gibt es an der Hochschule Biberach einige „Innovators“, die zugleich auch als Multiplikator_innen fungieren, indem sie Best-Practice-Projekte in der Lehre durchführen und damit Kolleg_innen die Angst vor der unbekanntem Lernform nehmen. Ganz im Sinne der Volition (Deimann et al., 2008) helfen die auf Augenhöhe kommunizierenden Kolleg_innen den Professor_innen und Dozierenden, die Hemmschwelle zu überwinden und selbst neue Lernformen zu wagen, sei es als Vorbildfunktion oder durch praktische

Unterstützung, die eher akzeptiert wird als ein externes Beratungsangebot.

Aber auch auf kleine Einheiten heruntergebrochene Lernangebote können den Willen zur Online-Lehre positiv beeinflussen: Es wird keine ganz- oder sogar mehrtägige Schulung angeboten, zu der meist auch noch die Zeit fehlt und bei der man in den Augen mancher Dozierender unter Umständen bloßgestellt wird, wenn sich hinsichtlich mediendidaktischer Kompetenzen Lücken zeigen. Jede bzw. jeder kann am eigenen Arbeitsplatz genau auf die Themen zugreifen, die als wesentlich eingestuft werden – und dies als kleine „Lernhappchen“ zwischendurch – flexibel zu jeder Zeit und wiederholbar. Dieses sehr niedrigschwellige Unterstützungsangebot hilft, bestehende Ängste abzubauen und sich (vielleicht erstmals) mit der Thematik Online-Lehre auseinander zu setzen.

Dabei gibt es nicht nur Texte, Audios und Videos zur technischen Infrastruktur (hier ILIAS und Adobe Connect), sondern auch zum Thema Betreuung und Kommunikation im Online-Studium allgemein. Auch hier ist das Angebot online verfügbar und freiwillig. Diese Angebote sind so aufbereitet, dass sowohl am Vorwissen orientiert Teile der Inhalte explorativ erarbeitet oder übersprungen werden können (Kerres, 2013) als auch über verschiedene Wissenskanäle für unterschiedliche Lerntypen zur Verfügung gestellt werden (Hagner & Schneebeck, 2001). All diese Lernangebote werden dabei zeitunabhängig von der Lehre ständig online zur Verfügung gestellt und können als learning on demand, also dann, wenn die Dozierenden es benötigen, genutzt werden.

Zusätzlich dazu gibt es regelmäßig synchron stattfindende Webinare via Adobe Connect zu verschiedenen Themen oder als Fragestunde, um die fehlenden sozialen Hinweisreize der Online-Lehre auszugleichen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2002). Hier findet das Lernen im interaktiven Austausch statt, Netzwerke, die intern bisher nicht bestanden, können befördert und individuell auf die Bedürfnisse der Lehrenden eingegangen werden. Im parallel auf dem Learning Management System ILIAS angebotenen asynchronen Kommunikationsforum hingegen können zum einen Fragen hinterlassen werden, es wird durch Anreizsysteme jedoch auch das Einbringen von Best-Practice-Szenarien als FAQ und Wissensmanagement-Basis gefördert – jede bzw. jeder kann von jeder bzw. jedem lernen.

Die wichtigste, aber auch ressourcenintensivste Komponente ist jedoch die persönliche Unterstützung. Gerade in der Zielgruppe der Professor_innen und Dozierenden wird die bzw. der persönliche Ansprechpartner_in und die gute Erreichbarkeit, sei es per Telefon oder E-Mail, als unerlässlich angesehen. Inwieweit diese Herausforderungen durch die Hochschule bzw. eine entsprechende Serviceeinrichtung geleistet werden kann, variiert von Hochschule zu Hochschule. Gerade am Anfang dieser sozio-kulturellen Innovation eines Paradigmenwechsels in der Lernform kann diese Komponente

jedoch nicht hoch genug eingeschätzt werden: „Die sozio-kulturelle Dimension nimmt die Herausforderung auf, dass die Integration neuer Medien in eine tradierte Praxis wie etwa der Hochschullehre mit der Veränderung von Gewohnheiten und Einstellungen verbunden ist“ (Kerres et al., 2005, S. 12). Wenn also die Lehrenden in ihren gewohnten Strukturen und in ihren gewohnten Abläufen durch persönliche individuelle Betreuung abgeholt werden, sind sie oft bereiter, sich auf neue didaktische Szenarien einzulassen und diese auch nachhaltig umzusetzen.

6 Zusammenfassung und Fazit

Die Aussagen zur Flexibilisierung der Weiterbildung im Rahmen der vorgenommenen Bedarfsanalyse sind, obwohl auf die in diesem Rahmen untersuchte Zielgruppe bezogen, durchaus ernst zu nehmen, da vergleichende Untersuchungen in anderen fachlichen Kontexten ähnlich Ergebnisse erbracht haben. Grundsätzlich müssen Ergebnisse aus Bedarfsanalysen natürlich dennoch vor dem jeweiligen Erhebungshintergrund und der Gruppe der Befragten interpretiert werden. In diesem Fall bleibt die Aussage jedoch deutlich stehen, dass es Bedarf an flexibler Weiterbildungsstruktur gibt und dass die Hochschule damit vor einer großen Herausforderung steht. Traditionelle Lehr-Lernformen werden vor diesem Hintergrund in Frage gestellt und positiv herausgefordert. Um die Gewohnheiten der Lehrenden zu durchbrechen, kann sowohl die Ebene der Volition als auch die Ebene der Kognition angesprochen werden. Exemplarisch können dies sein:

Learning on demand

- Schulung zeitnah vor der Dozierendentätigkeit und nicht auf Vorrat
- Individuelle Lerninhalte am Vorwissen orientiert
- Regelmäßige Webinare
- Keine Standardschulung

Lernhäppchen

- Erklärfilme / Videos zur Lernumgebung
- Erklärfilme / Videos zum Videokonferenzsystem
- Hilfetexte als pdf
- Wiss. Studententext zum Thema Betreuung im Online-Studium
- Wiss. Studententext zum Thema Kommunikation im Online-Studium

Persönlicher Support / Individuelle Beratung / Lernbegleitung

- Angebot von Hilfe und Kommunikation über ein offenes Online-Forum
- Persönliche Kontaktperson per E-Mail und Telefon
- ggf. auch Vor-Ort-Beratung (Einzelcoaching)

Über „Innovators“ und „Early Adopters“ in der Professor_innen- und Dozierendenschaft besteht die Möglichkeit, andere Lehrende für die neue digitalisierte Form des Lehrens und

Lernens zu begeistern und zu gewinnen sowie den Willen zu wecken, in diesem Bereich Kompetenzen aufzubauen. Diese müssen dann über kleinschrittige individuelle Unterstützungs- und Beratungsangebote das Wissen für Online-Lehren und -Kommunikation aufbauen und immer wieder dort persönlich abgeholt werden, wo sie gerade stehen.

Dieser Change-Prozess kann selbstredend nicht auf einmal vollzogen werden und wird von den technischen Entwicklungen dennoch immer weiter vorangetrieben. Dies bedarf auch in Zukunft weiterhin der Unterstützung von E-Learning- und Didaktik-Spezialist_innen, die es an Hochschulen und Universitäten in zentralen Einrichtungen gibt. Ziel muss es sein, die Studierbarkeit weiterbildender, aber auch regulärer Studienangebote, durch mediendidaktische Aufbereitung zu erhöhen und E-Learning nicht um seiner selbst Willen zu integrieren. Die optimale Abstimmung des Lerninhalts auf die mediendidaktische Methode ist ein besonders wichtiger Baustein, der durch entsprechende Expert_innen unterstützt werden kann. Die Lebenswelt der Studierenden ist durch digitale Medien bestimmt – diese Generation fordert auch im Bildungsbereich den Einsatz von Medien. Die Hochschulen können diesem Bedarf durch E-Learning begegnen.

Literatur

- Blank, J., Wiest, M., Sälzle, S. & Bail, C. (2015). Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(3), 365–379.
- Deimann, M., Weber, B. & Bastiaens, T. (2008). *Volitionale Transferunterstützung (VTU) – Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium*. Abgerufen am 2. März 2017 von <http://deposit.fernuni-hagen.de/344>
- Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning: Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Berlin: Springer-Verlag.
- Hagner, P. R. & Schneebeck, C. A. (2001). Engaging the Faculty. In J. C. Hiitt, C. Barone & P. R. Hagner (Hrsg.), *Technology Enhanced Teaching and Learning: Leading and Supporting the Transformation on Your Campus*. Jossey-Bass.
- Haller, M. (2015). *Was wollt ihr eigentlich? Die schöne neue Welt der Generation Y*. Hamburg: Murmann Verlag DE.
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.). (2013): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenburg: Walter de Gruyter.

- Kerres, M., Euler, D., Seufert, S., Hasanbegovic, J. & Voss, B. (2005). *Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule. Ergebnisse einer explorativen Studie zu Maßnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz*. SCIL-Arbeitsbericht, 6.
- Pauschenwein, J. & Lyon G. (2018). Ist die Zukunft der Hochschullehre digital? In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Parment, A. (2013). *Die Generation Y: Mitarbeiter der Zukunft motivieren, integrieren, führen*. Berlin: Springer-Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34(1), 44-57.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of Innovations*, 4. Aufl., New York: Free Press.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 13(2), 64-80.
- Wilkesmann, U. (2012). Strukturelle Verankerung - die Dilemmata des lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2012). Studium neben dem Beruf - eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Wolter, A. & Geffers, J. (2013). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen - Ausgewählte empirische Befunde. Aus der Schriftenreihe: *Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 15. Februar 2017 von <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/49341>.

Autorinnen

Dr. Jennifer Blank
blank@hochschule-bc.de

Renate Stratmann, Dipl.-Päd.
stratmann@hochschule-bc.de

Marina Wiest, Dipl.-Sozpäd., M.A.
wiest@hochschule-bc.de