

Anja STEINER
(PH Tirol)

**Berufsbegleitende Studienmodelle in der berufsbildenden
Lehrer:innenausbildung**

bwp@-Format: **Berichte & Reflexionen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe47/steiner_bwpat47.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 47 | Dezember 2024

Attraktivität des Lehrer:innenberufs in der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karl Wilbers, Nicole Naeve-Stoß, Silke Lange & Matthias Söll**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2024

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Berufsbegleitende Studienmodelle in der berufsbildenden Lehrer:innenausbildung

Abstract

Der vorliegende Artikel fokussiert berufsbegleitende Studienmodelle auf Bachelor- und Masterebene und zielt darauf ab, einen substanziellen Praxistransfer zu generieren, der zur bedarfsgerechten Professionalisierung in der Lehrer:innenausbildung beiträgt (Brückner, 2023). Basierend auf einer theoretisch und empirisch generierten Didaktik identifiziert er Gelingensfaktoren und Herausforderungen zur Konzeption dieser Modelle und ordnet sie in aktuelle Entwicklungen ein. Mit einem Mixed-Methods-Ansatz werden dazu empirische Daten aus drei Studienkohorten der berufsbildenden Lehrkräfteausbildung analysiert. Die Ergebnisse adressieren eine zielführende Verflechtung von Organisation und Digitalisierung (Horstmann, 2022) und die Relevanz einer Transformation von Präsenzformaten zu digitalen Angeboten (Jung et al., 2021). Die Gesamtbefunde dieses Beitrags verweisen einerseits auf das Potential des bestehenden Studienkonzepts und korrespondieren andererseits, beispielsweise im Kontext hybrider Lehre, mit studiengangsspezifischen Präferenzen hinsichtlich zukünftiger Formate.

In-service study models in vocational teacher training

This article focuses on work-study models at Bachelor's and Master's degree and aims to generate a substantial transfer of practice that contributes to needs-based professionalization in teacher education (Brückner, 2023). Based on theory- and evidence-based didactics, it identifies success factors and challenges for the conception of these models and places them in the context of current developments. Using a mixed-methods approach, empirical data from three study cohorts of vocational teacher training are analyzed. The results address a target-oriented interweaving of organization and digitalization (Horstmann, 2022) and the relevance of a transformation from face-to-face formats to digital offerings (Jung et al., 2021). The overall findings of this article refer on the one hand to the potential of the existing study concept and, on the other hand, correspond to course-specific preferences with regard to future formats, for example in the context of hybrid teaching.

Schlüsselwörter: *berufsbegleitende Studien, Flexibilisierung, Hybride Formate, Online-Didaktik, Studienkonzeption*

bwp@-Format: ☒ **BERICHTE & REFLEXIONEN**

1 Verortungen

Berufsbegleitende Studienmodelle zeigen sich eingebettet in lebenslanges Lernen, gesellschaftlichen Wandel und Digitalisierung. Daraus resultierende Ansprüche, Erfordernisse und Optio-

nen kontextuieren daher die in diesem Beitrag präsentierten, berufsbildenden Lehramtsstudien. Die Konzeption dieser berufsbegleitenden Studien folgt Blended Learning Formaten sowie einer theorie- und empiriebasierten Didaktik.

1.1 Lebenslanges Lernen und Digitalisierung: Anspruch – Erfordernis – Option

Mit dem Bologna-Prozess sind Hochschulen aufgefordert, sich als Institutionen des lebenslangen Lernens auszurichten und Lernen in unterschiedlichsten Formen anzubieten (Hanft, 2013, S. 13). Demgemäß korrespondieren gesellschaftliche Erwartungen an die Hochschulentwicklung u. a. mit einer Arbeitsmarktfähigkeit von Abschlüssen, Heterogenität und Internationalisierung (Rost & Hafer, 2020, S. 213). Die Konzeption berufsbegleitender Studiengänge integriert sich aus diesem Blickwinkel in das EU-Paradigma des *Lebenslangen Lernens und Mobilität* (European Commission, 2011). Ergänzend führen gesellschaftliche Veränderungen, Globalisierung und sich wandelnde Arbeitsbedingungen dazu, dass „Weiterbildung und die ständige Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten unerlässlich“ scheinen (Sotz-Hollinger, 2009, S. 20). Andererseits eröffnen sich Chancen: „Örtliche und zeitliche Flexibilisierung in der Arbeitswelt, aber besonders auch in der akademischen Ausbildung bietet viele attraktive Möglichkeiten, wie zum Beispiel die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium“ (Wendlandt, 2023, S. 133). Berufsbegleitend Studierende absolvieren ihr Studium zumeist neben einer Teil- oder Vollzeitbeschäftigung, wodurch sich besondere Anforderungen sowohl an die Konzeption als auch an die didaktische Ausrichtung dieser Studiengänge ergeben. Denn institutionelle Faktoren und Studienbedingungen tragen maßgeblich zu einem gelingenden berufsbegleitenden Studium bei, ebenso wie individuelle Lernvoraussetzungen und Lehrqualität (Hillebrecht, 2019), vertiefte Konzeptionen (Wendlandt, 2023), technische Voraussetzungen und die gleichwertige Integration aller Studierendengruppen, jene die online und jene die in Präsenz teilnehmen (Raes, 2021).

Aktuelle Forschungsbefunde verweisen diesbezüglich auf eine zielführende Verflechtung von Organisation und Digitalisierung (Horstmann, 2022) und auf Transformationsprozesse, die einen Übergang von reinem Präsenzunterricht zu digitalen Formen nahelegen (Jung et al., 2021, S. 151). Dieser Wandel umfasst den Übergang von traditionellen zu digitalen Lehr-Lernformaten und die Integration digitaler Technologien, welche nicht nur zur Wissensvermittlung, sondern auch zur Schaffung interaktiver, dynamischer Lehr-Lernumgebungen beitragen (Hafer et al., 2018) und die Implementierung von Online-Learning-Management-Systemen (Turnbull et al., 2019) voraussetzen.

Mit Rost & Hafer (2020) erscheint ein ganzheitlicher Ansatz der Digitalisierung von Lehre und Studium, in dem sich digitale und analoge Lehrformate vereinen und die Entwicklung einer lernfreundlichen Organisationskultur stattfindet, erstrebenswert. Diese Integration erfordert die Weiterentwicklung sowohl der Lehr-Lern-Kultur als auch der Hochschulorganisation. „Ein ganzheitlicher Ansatz meint dabei nicht, alle Präsenzveranstaltungen durch Online-Angebote zu ersetzen und die Präsenz- in eine Online-Universität zu verwandeln. Vielmehr geht es darum, über das freiwillige Engagement der Dozierenden in einzelnen Veranstaltungen hinaus Hochschulbildung in einer digitalisierten Welt neu zu denken und die Dichotomie von analog und digital in der Hochschullehre zu überwinden“ (Rost & Hafer, 2020, S.224).

Die didaktische Ausrichtung der Präsenz- und Online-Lehre verortet sich demzufolge hier in einem „Gesamtkomplex von Entscheidungen, Begründungen, Voraussetzungen und Prozessen“ (Riedl & Schelten, 2013, S. 58). Dies mit Blick auf die beforschten Zielgruppen, die sich primär in die Erwachsenenbildung einreihen lassen, da es sich bei den Studierenden größtenteils um die "Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase" (Nuissl, 2023, S. 121) handelt.

1.2 Einblick in berufsbegleitende Studiengänge der Pädagogischen Hochschule Tirol

Dieser Beitrag untersucht berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge und einen Masterstudiengang der Berufsbildung der Pädagogischen Hochschule Tirol. Es handelt sich um die Bachelorstudiengänge Duale Ausbildung Technik Gewerbe (DATG), Facheinschlägige Studien Ergänzendes Studium (FESE), Information und Kommunikation mit Angewandter Informatik (IKAD) sowie den Masterstudiengang. Absolvent:innen dieser Lehramtsstudien sind befähigt, an Berufsschulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu unterrichten.

Für die dualen Teilzeitstudiengänge DATG/FESE existieren spezifische Zulassungsvoraussetzungen. Einerseits muss ein aufrechtes Dienstverhältnis als Lehrperson vor dem Studium bestehen, das parallel zur Ausübung des Lehrberufs zu absolvieren ist und andererseits gibt es die Anforderung fachspezifischer Vorbildungen (Mitteilungsblätter der Pädagogischen Hochschule Tirol, 39. und 41. Stück, 2024). Diese Studien umfassen je 240 ECTS und befähigen, je nach Vorbildung, für eine Unterrichtstätigkeit in den Berufsfeldern Umwelt, Land- und Forstwirtschaft, Bau- und Baunebengewerbe, Kunst-Design und Gestaltung, Gesundheit-Bewegung-Ernährung und Schönheit, Dienstleistung, Tourismus-Gewerbe und Industrie, Politik und Recht. Zu differenzieren ist, dass DATG-Studierende derzeit ein achtsemestriges und FESE-Studierende, bei denen aufgrund ihrer akademischen Vorbildung 180 ECTS angerechnet werden, ein viersemestriges Lehramtstudium benötigen. Es gibt einen festgelegten Studientag pro Woche, z. B. ist es der Montag im ersten Studienjahr und der Mittwoch im zweiten Studienjahr. Einzige Ausnahme bildet das sechste Semester in DATG, da dies als Vollzeitsemester geführt wird.

Das IKAD-Studium ist ein Vollzeitstudium, das kein schulisches Dienstverhältnis, jedoch ein positiv absolviertes Aufnahmeverfahren voraussetzt. Dieser Studiengang birgt eine Besonderheit, denn er konnte aufgrund geringer Bewerbungen vier Jahre nicht angeboten werden. Hier manifestierte sich eine Diskrepanz, da sich zeitgleich ein Lehrkräfte-Mangel auf diesem Sektor abzeichnete. Dies führte in Kombination mit zeitgemäßen Anforderungen an Studierbarkeit zu einer berufsbegleitenden Konzeption. Die mit fünf Studierenden sehr kleine Kohorte erklärt sich u. a. mit der vierjährigen Pause und damit, dass er zuvor nicht berufsbegleitend organisiert war. Im anschließenden Studienjahr inskribierten bereits dreimal so viel Studierende. Dieses Studium befähigt für den Unterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Fachtheorie und Fachpraxis im Fächerbündel Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung) wie z. B. Business Administration, Angewandtes Informationsmanagement, Officemanagement, Wirtschaftsinformatik, Webdesign, Fotografie und Multimedia.

Im Anschluss an die Bachelor-Lehramtsstudien der Berufsbildung besteht die Option für ein Masterstudium. Es adressiert als Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung und ermöglicht eine Vertiefung in Medienpädagogik, Ernährung/Gesundheit oder Inklusive Berufliche Bildung. Das berufsbegleitende Masterstudium umfasst 60 ECTS, eine Mindeststudiendauer von zwei sowie eine Regelstudiendauer von vier Semestern und eine weitergehende Befähigung für den Unterricht in der Sekundarstufe Berufsbildung, in der Erwachsenenbildung und darüber hinaus für facheinschlägige Berufsfelder (Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Tirol, 03. Stück, 2022). Es ist derzeit optional und nicht verpflichtend. Die seit 2019/2020 angebotenen Masterstudiengänge der Pädagogischen Hochschule Tirol verzeichnen überwiegend Studierende, die bereits als Lehrpersonen tätig sind.

Die DATG/FESE-Studiengänge bieten einen festgelegten wöchentlichen Studientag, der den Schulen im Vorfeld mitgeteilt wird, sodass für die im Schuldienst stehenden Studierenden an diesem Tag keine Dienstplichten existieren. Der Studientag findet, wöchentlich alternierend, in Präsenz am Campus und in synchroner Online-Lehre statt. Auch das IKAD-Studium beinhaltet definierte Studientage, die den Bewerber:innen vorab im Rahmen des Aufnahmeverfahrens kommuniziert werden. Dementsprechend ist die synchrone Online-Lehre an Freitagen und die Präsenzlehre an Donnerstagen sowie an vier Samstagen je Semester arrangiert. Das Masterstudium umfasst ca. 70 % Online-Lehre. Die Vorlesungen werden dienstagabends in einem asynchronen Online-Format abgehalten. Seminare und Übungen finden abwechselnd mittwochabends und freitagnachmittags entweder in asynchroner oder synchroner Online-Lehre statt. Ergänzend dazu werden pro Semester vier Wochenendblöcke (Freitagnachmittag – Samstagabend) in Präsenz am Campus abgehalten.

Die Studiengänge sind modular aufgebaut und inkludieren, in Anlehnung an ihre jeweilige Ausrichtung, Module aus Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Forschung und Pädagogisch Praktischen Studien. Die genannten Bachelorstudien beinhalten bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen, die sich z. B. mit der Institution Schule und der Rolle als Lehrperson, mit Konfliktbewältigung und Prävention, mit Diagnostik und Beratung, mit Diversitätskontexten und Erziehung, Leistung und Evaluation auseinandersetzen. Die Inhalte der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken richten sich nach den studienspezifischen Ausrichtungen und sind in DATG/FESE primär gewerblich-technisch und in IKAD in erster Linie auf Informations- und Kommunikationstechnologie abgestimmt (Multimedia, Webdesign, Online-Publishing, Fotografie und Bildbearbeitung, Business Administration und Officemanagement, Entrepreneurship und Management, Betriebssysteme und Netzwerke, App-Design, Neue Medien und digitale Strategien).

Das Masterstudium beinhaltet einerseits für alle Studierenden auf die Erwachsenen- und Weiterbildung zielende Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und führt dies fachspezifisch in den drei Vertiefungsbereichen Ernährung/Gesundheit, Medienpädagogik und Inklusive Berufliche Bildung fort. Zudem finden sich in allen Studiengängen Pädagogisch Praktische Studien, die Hospitationen an Schulen bzw. Erwachsenenbildungseinrichtungen ebenso vorsehen, wie die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von gehaltenen Unterrichtsstunden und mehrwöchigen Schulpraktika. Lehrübungen werden sowohl in Selbstverantwortung als auch in Begleitung von Dozierenden und Mit-Studierenden an Schulen durchgeführt.

Die Forschungsmodule der Bachelorstudien bereiten unter anderem auf die Bachelorarbeit vor und jene im Masterstudium auf die Masterarbeit, wobei das Spektrum der Forschungsmethodik, ausgehend von der Literaturrecherche über alle Bereiche der Forschungsmethodik (Themenrelevanz, Forschungsfragen, Forschungsdesign inkl. Forschungsfeld, Erhebungs-, Aufbereitungs- und Analysemethoden) bis hin zur Interpretation und Präsentation der Ergebnisse reicht. In den Bachelorstudien ist eine Literaturlarbeit ausreichend und ein empirischer Teil optional, während eine Masterarbeit die Durchführung einer empirischen Studie obligatorisch vorsieht.

1.3 Die Studienkonzeption im Kontext von Blended Learning

Die Konzeption der hier beforschten Studienkohorten ist, durch das alternierende Arrangement der Präsenz- und Online-Lehre, im Kontext von Blended Learning zu verorten (Bartengeyer et al., 2016; Kastl, Stöckl & Struck, 2023; Kerres, 2018; Pausits et al., 2019; Reinmann, 2021). Die Präsenzlehre findet am Campus statt, während die Online-Lehre aus asynchronen und synchronen Online-Formaten besteht. Der Benefit des vorliegenden Blended Learning-Konzepts lässt sich in einer engen und zielführenden Verzahnung der Präsenz- und Online-Formate lokalisieren. Es sieht vor, dass alle Vorlesungen asynchron abgehalten werden und spezifische Gestaltungsmerkmale (Kap. 1.3.1) aufweisen. Seminare und Übungen werden für DATG/FESE-Studierende in einem wöchentlichen Wechsel als Präsenz- und synchrone Online-Lehre abgehalten. Im IKAD-Studium gibt es pro Woche einen Präsenzstudentag (Donnerstag) und einen Webinar-Studentag (Freitag) sowie vier Samstage in Präsenz am Campus. Die Modi der Seminare und Übungen im Masterstudium sehen vor, dass je Lehrveranstaltung abwechselnd asynchron und synchron gearbeitet wird und, dass die Module in Präsenz am Campus abschließen.

Nachstehende Abschnitte präsentieren theorie- und empiriebasierte Rahmenbedingungen und didaktische Elemente der Online-Lehre, die als Grundlage der Erhebungsinstrumente dienen. Das Konzept der asynchronen und synchronen Online-Lehre fußt einerseits auf empirischen Untersuchungen und daraus abgeleiteten Gestaltungsempfehlungen (Steiner & Schwabl, 2022; Vötsch et al., 2022) sowie andererseits auf theoriegenerierten Merkmalen.

1.3.1 Rahmenbedingungen und didaktische Gestaltungselemente asynchroner Vorlesungen

Das Konzept asynchroner Vorlesungen beinhaltet die selbstständige Bearbeitung der Lehr-Lerninhalte. Diese stehen auf einer Online-Plattform zur Verfügung und fördern selbstgesteuertes und eigenständig strukturiertes Lernen (Langenbach, 2017, S. 33), wodurch individuelle Schwerpunkte gesetzt und eigene Lernwege eingeschlagen werden können. „Hier werden beispielsweise Vorlesungsaufzeichnungen oder Lerninhalte zur Verfügung gestellt und können von den Lernenden zeitunabhängig abgerufen werden“ (Kastl, Stöckl & Struck, 2023, S. 11). Das asynchrone Format erlaubt ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen (Kerres, 2018), spart Fahrzeit zum Campus ein, bietet den Studierenden eine zeitliche Anpassung der Lernaktivitäten an persönliche Bedürfnisse (Döring, 2007) sowie eine individuelle Auseinandersetzung mit den Inhalten. Charakteristisch für dieses Vorlesungsformat ist zudem a) ein von dem/der jeweiligen Lehrenden betreutes Vorlesungs-Forum, welches zur Klärung offener Fragen und zu einem Austausch aller Akteur:innen beiträgt; b) das Angebot regelmäßiger, für Studierende freiwillig

zu besuchender Online-Sprechstunden (Epp, 2023), damit Dozierende sichtbar werden und für Anliegen der Lernenden persönlich zur Verfügung stehen; c) ein im Vorfeld schriftlich zur Kenntnis gebrachtes Beurteilungskonzept, um eine möglichst transparente Leistungsbeurteilung zu gewährleisten. Ergänzend erhalten die Studierenden Informationen aller Modalitäten zur Vorlesung vor Beginn per Mail. Neben einer (z. B. derart) adäquat gestalteten Lernumgebung müssen Lernende die verfügbaren Rahmenbedingungen aktiv und selbsttätig nutzen, um den Lernerfolg zu sichern (Kastl, Stöckl & Struck, 2023, S. 14).

Aus didaktischer Perspektive erweist sich eine Kombination unterschiedlicher Selbstlernmaterialien und interaktiver Angebote als lernförderlich (Ruge & Schwaiger, 2023, S. 127) und damit einhergehend trägt eine Vielfalt bereitgestellter Lehr- und Lernmaterialien zur Effektivität asynchroner Formate bei. Somit legitimiert sich auch die Einbeziehung von Online-Tools, da digitale Elemente ebenfalls lernwirksam sein können (Epp, 2023). Daraus resultiert für das asynchrone Vorlesungskonzept die Bereitstellung verschiedener Quellen zur Erschließung und Bearbeitung von Inhalten (z. B. Artikel, Skripte, Lernvideos, Vortragsvideos und -folien, ausgewählte Webseiten, Podcasts), eine abschließende Online-Prüfung sowie ein begleitender Fragenkatalog zur vertieften Bearbeitung der Vorlesungsinhalte und zur Prüfungsvorbereitung. Diese Online-Prüfungen umfassen verschiedene Aufgabenformate, wie z. B. Zuordnungsaufgaben, Multiple- und Single-Choice-Aufgaben, Freitextaufgaben und Bewertungsaufgaben, um den unterschiedlichen Zugängen der Studierenden gerecht zu werden. Sie findet parallel über ein LMS (z. B. Moodle) sowie über ein Videokonferenztool (z. B. Zoom) statt, wobei die Videos und Mikrofone der Prüfungskandidat:innen eingeschaltet bleiben müssen, um sicherzustellen, dass während der Prüfung keine Kommunikation mit anderen erfolgt. Um Störungen zu vermeiden, können die Lautsprecher leise geschaltet werden. Jene Dozierenden, die als Prüfer:innen agieren, sind ebenfalls zugeschaltet und stehen z. B. bei Unklarheiten zur Verfügung. Zugleich gibt es für den Fall technischer Störungen einen Support, der während der Prüfung jederzeit erreichbar ist.

1.3.2 Rahmenbedingungen und didaktische Gestaltungselemente synchroner Online-Lehre

Die synchrone Online-Lehre folgt in den befragten Studiengängen den Rahmenbedingungen und einer Didaktik, die einerseits im Zuge der Planung mit dem Modell *R-Kompakt/-online* (Abbildung 1) auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt wird und andererseits auf empirisch ermittelten Gestaltungsempfehlungen basiert (Steiner & Schwabl 2022, Vötsch et al. 2022, Horstmann 2022, Jung et al. 2021).

Synchrone Online-Lehrveranstaltungen werden über ein Videokonferenztool arrangiert und bedingen die zeitgleiche virtuelle Teilnahme von Lehrenden und Lernenden (Kastl, Stöckl & Struck, 2023, S. 10-11). Als förderlich erweist sich, a) dass die Studierenden im Vorfeld eine Einführung in die virtuellen Lernumgebungen erhalten; b) dass die Programme der jeweiligen Lehrveranstaltungstermine, die Aufgaben, Vorträge und weitere Materialien in verschriftlichter Form vorliegen; c) dass digitale Räume zur kooperativen Zusammenarbeit aller Akteur:innen zur Verfügung stehen, z. B. der Platz für Zusammenarbeit in OneNote, ein Padlet oder ein Miro-Board (Vötsch et al., 2022).

Aus didaktischer Sicht ist das Item zur Einschätzung der synchronen Online-Lehre an Befunde angelehnt, die einerseits die nachstehende Verlaufsplanung empfehlen: 1. Input durch Dozierende im Plenum (z. B. ein interaktiver Vortrag), 2. Vergabe und Besprechung der nachfolgenden Aufgaben im Plenum, 3. Bearbeitung und Diskussion der Aufgaben/Ergebnisse in Kleingruppen in Breakout Rooms, 4. Darlegung der Ergebnisse im Plenum und 5. Ergebnissicherung durch Verschriftlichung. Andererseits folgen sie didaktischen Empfehlungen, wie z. B. einem aktivierenden Auftakt zu Beginn einer Lehrveranstaltung, Kleingruppenarbeit und Verwendung digitaler Tools sowie abwechselnder Sozialformen (Vötsch et al, 2022, S. 101–102). Hier bietet sich das Artikulationsmodell „R-Kompakt/-online“ an, das aus dem gleichnamigen Modell für die Präsenzlehre entwickelt wurde (Steiner & Schwabl, 2022) und in der Lehr-Lernpraxis Anwendung findet. Es basiert auf den drei kompetenzorientierten Lehr-Lernmodellen von Leisen (Leisen 2018), AVIVA (Städli et al. 2013) und KIOSK (Teml & Teml 2013), empirisch gewonnenen Gestaltungsempfehlungen für Online-Lehre (Vötsch et al. 2022) und auf Community of Inquiry (CoI), eingesetzt als dynamischer, konzeptioneller Rahmen zur Ausformung von online-basierten Lehr-Lernsettings (Garrison & Archer, 2010). Als vorteilhaft für den Einsatz in der Lehrpraxis erweist sich die Systematik und Vielseitigkeit des Modells, charakterisiert durch die übersichtliche Struktur sowie die integrierten Sequenzen verschiedener Lehr-Lernmodelle. Dies ermöglicht eine niederschwellige und flexible Nutzung für differente Fachbereiche. Demgegenüber bedingt die Komplexität des Modells eine intensive Einarbeitung.

Insgesamt betrachtet zeichnen sich die asynchronen und synchronen Online-Formate durch Rahmenbedingungen und didaktische Gestaltungselemente aus, die geeignete Lehr-Lernmethoden und Medien anbieten sowie eine lerntheoretische Orientierung initiieren, um den Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung zu fördern (Erpenbeck, Sauter & Sauter, 2015; Kerres, 2018; Reinmann, 2021).

PHASE übergeordnet	MODELL Bezeichnung	SEQUENZ aus den Modellen	PROAKTIV im Fokus: CoI
EINSTIEG	Leisen	Problemstellung entdecken	KP – Inhalte, Methoden, Medien auf Anregung von Reflexion und Diskurs abstimmen SP – Einbindung abwechselnder Sozialformen zur Förderung der Lerngemeinschaft und Beziehungen bei der inhaltsbezogenen, methodischen und medialen Planung berücksichtigen PP – Lehr-Lernsetting methodisch-didaktisch und medial im Sinne selbstgesteuerten Lernens, anhaltender Motivation und Mitwirkung der Studierenden planen und Unterstützung leisten
	Aviva	Ankommen und einstimmen	
	Kiosk	Kontakt	
ANKNÜPFEN	Leisen	Problemstellung entdecken	
	Aviva	Vorwissen	
	Kiosk	Information	
ERARBEITUNG	Leisen	Lernprodukt erstellen Lernmaterial bearbeiten	
	Aviva	Informieren	
	Kiosk	Information	
BEARBEITUNG ÜBUNG	Leisen	Lernprodukt erstellen Lernmaterial bearbeiten	
	Aviva	Verarbeiten	
	Kiosk	Selbstständiges Lernen	
ERGEBNIS- SICHERUNG	Leisen	Lernprodukt diskutieren	
		Lernzugewinn definieren	
	Aviva	Auswerten	
	Kiosk	Kontrolle	
ÜBUNG TRANSFER	Leisen	Lernzugewinn definieren	
		Sicher werden und üben	
	(Aviva)*	(Verarbeiten)	
	(Kiosk)*	(Selbstständiges Lernen)	
PROAKTIV im Fokus: Gestaltungsempfehlungen			
I Design and Organization – II Facilitating Discourse – III Direct Instruction			

Abbildung 1: R-Kompakt/-online (Steiner & Schwabl, 2022, S. 217)

2 Forschungsdesign

Es ist das Ziel dieses Beitrags, Gelingensfaktoren und Herausforderungen berufsbildender Studienmodelle zu identifizieren. Der Fokus liegt dabei sowohl auf der Studienorganisation und -konzeption als auch auf einer erfolgreichen Didaktik (Siebert, 2019; Riedl & Schelten, 2013; Vötsch et al., 2022; Steiner & Schwabl, 2022) und bezieht Aspekte der Flexibilisierung und Individualisierung ein.

Für eine mehrperspektivische Analyse finden dazu, im Rahmen eines Mixed-Methods-Ansatzes, Erhebungen mit Bachelor- und Master-Lehramtsstudierenden der Berufsbildung statt. Dabei werden quantitative und qualitative Methoden kombiniert und systematisch eingesetzt (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 90; Aepli et al., 2023, S. 116). An den quantitativen Online-Befragungen nehmen alle drei Studienkohorten teil, die qualitative Erhebung erfolgt mit Fokusgruppen im Fachbereich IKAD sowie einer Gruppendiskussion der Master-Studierenden. Im Rahmen der Online-Fragebögen kommen primär Ordinalskalen zum Einsatz, die Rangdaten ermitteln (Reinders et al., 2023, S. 133, Aepli et al., 2023, S. 265–266), aber auch Rationalskalen zur Ermittlung eindeutig definierter Elemente, wie z. B. das Geschlecht, die Altersgruppe oder den Fachbereich. Konturiert werden die quantitativen Befunde der Fragebögen von zwei offenen Fragen, z. B. jener nach Wünschen für eine hybride Lehre und nach der optimalen Konzeption berufsbegleitender Studiengänge. Die Auswertung der Online-Fragebögen erfolgt deskriptiv (Aepli et al., 2023, S. 273–306, Hug & Poscheschnik, 2015, S. 165–183, Reinders et al., 2023, S. 132–134), jene der qualitativ erhobenen Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Als Besonderheit ist anzuführen, dass dieser Beitrag explizit kleine Studienkohorten untersucht. Aufgrund einer beschränkten Datenlage erlauben die hier vorstellten Ergebnisse primär *empirische Einblicke*.

2.1 Zielgruppen

Die befragten Zielgruppen verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung und/oder bestehende Berufstätigkeit und studieren berufsbegleitend.

Von den Teilnehmenden aus DATG/FESE ($n = 33$) sind 23 männlich, neun weiblich und eine Person divers. Zehn Befragte befinden sich in der Altersgruppe zwischen 40 und 45, acht zwischen 30 und 35, sechs zwischen 35 und 40, vier zwischen 25 und 30, drei zwischen 45 und 50 sowie zwei zwischen 50 und 55 Jahren. Die Proband:innen aus IKAD ($n = 5$) sind zwischen 20 und 22 (2 Personen), 27 und 29 (2 Personen) und 54 Jahre (1 Person) alt. Die befragte Master-Kohorte ($n = 16$) besteht aus im Schuldienst stehenden Lehrpersonen, sieben davon aus dem Fachbereich DATG, sechs aus dem Fachbereich Ernährung, zwei aus FESE und eine Person aus IKAD. Fünf Befragte befinden sich in der Altersgruppe zwischen 25 und 30, vier zwischen 45 und 50, drei zwischen 40 und 45, je eine Person zwischen 20 und 25, 30 und 35, 35 und 40 sowie 55 und 60 Jahren. Als charakteristisch erweist sich die Heterogenität dieser Lerngruppe, da die Studierenden unterschiedlichen Fachrichtungen mit differenten Vorbildungen entstammen, ein breites Altersspektrum sowie verschiedenste Lebenssituationen und Lernzugänge aufweisen (Budde, 2017; Euler & Severing, 2020).

2.2 Datenerhebungen

Die erste Online-Befragung findet mit Studierenden aus DATG/FESE von Mitte Juni bis Anfang Juli 2024 statt, es nehmen 22 aus DATG und 11 aus FESE teil. Der Online-Fragebogen besteht aus 19 Items und beinhaltet

- vier sozio-demographische Variablen
- fünf Items mit allgemeinen Bezügen und Relevanzen berufsbegleitend zu studieren

- vier studienorganisatorische Items mit Fokus auf Flexibilität, Abwechslung, Lernzuwachs, und Motivation im Kontext verschiedener Lehrveranstaltungsmodi der Online-Lehre
- je eine offene Frage zu hybriden Formaten sowie hinsichtlich zukunftssträchtiger, flexibler und individueller Studienformate.
- fünf Items bzgl. digitaler Angebote und digitaler Didaktik mit Blick auf flexibles und individuelles Lernen. [Dazu zählen Likert-Items mit den Antwortmöglichkeiten „trifft völlig zu/trifft zu/trifft teilweise zu/trifft nicht zu.“ Ein Item erhebt z. B. die Wahrnehmung von asynchronen Vorlesungen, wobei die Aussagen verschiedene Dimensionen wie zeitliche und inhaltliche Flexibilität, lerntechnische und organisatorische Aspekte sowie die Nutzung von Foren und Online-Tools umfassen. Weitere Items beziehen sich auf die Einschätzung, wie stark verschiedene digitale Formate (asynchrone Online-Vorlesungen, Live-Online-Seminare und hybride Formate) oder differente Rückmeldewege (wie Foren, gemeinsame Arbeitsplattformen, schriftliche Rückmeldungen und Audio-Rückmeldungen) zu flexiblem und individuellem Lernen beitragen].

Im Fachbereich IKAD erfolgt die Online-Erhebung am 21. Juni 2024. Um in dieser kleinen Studienkohorte vertiefend Daten generieren zu können, findet im Anschluss eine qualitative Erhebung in zwei Fokusgruppen statt. Dies in dem Bestreben, einerseits in der Online-Erhebung gewonnene Befunde in den Fokusgruppen vertiefen und andererseits detaillierte Befunde erhalten zu können. Dieser Beitrag intendiert, auch Besonderheiten kleinerer Studiengänge zu erforschen. Der Online-Fragebogen besteht hier aus 15 Items und ist gleich strukturiert wie jener der aus DATG/FESE. Demografische Variablen werden reduzierter abgefragt, um die Anonymität der Teilnehmenden zu wahren, da bei einer Kohorte von fünf Personen sehr leicht Rückschlüsse auf die Antworten gezogen werden können. Im Zuge der qualitativen Datenerhebung durch Fokusgruppen werden die Studierenden nach dem Zufallsprinzip in zwei Breakout-Rooms eingeteilt. Die Befragten moderierten die Diskussion eigenständig anhand eines Leitfadens, der aus acht Dimensionen und dazugehörigen Fragestellungen besteht. Das Spektrum der Dimensionen reicht von Motiven, berufsbegleitend zu studieren über Flexibilität durch Vereinbarkeit verschiedener Lebensbereiche und Ziele, Flexibilität durch Optionen für Weiterqualifizierung, Flexibilität durch die Studienorganisation, Rolle der Didaktik, Flexibilität durch Digitalität, Flexibilität im Kontext von Individualität bis zu einer freien Assoziation hinsichtlich eines idealen-flexiblen Studiums. Die Fokusgruppen finden parallel und in einem Zeitfenster von 60 Minuten statt, die Teilnehmenden dokumentierten ihre Befunde schriftlich. Das empirische Material wird mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet, wobei die Fragen der Dimensionen jeweils einen Einzelfall (Hauptkategorie) bilden. Mittels zweifacher Reduzierung entstehen Subkategorien, die im Verlauf der weiteren Bearbeitung zusammengefasst werden.

Die Datenerhebung mit den Masterstudierenden erfolgt am 29. Juni 2024. Alle 16 Studierenden nehmen sowohl an der Online-Befragung als auch an der anschließenden Gruppendiskussion teil. Der Online-Fragebogen besteht aus 21 Items und ist gleich strukturiert wie jener aus DATG/FESE. Die vier zusätzlichen Items ergeben sich aus dem heterogenen Kontext der Master-Kohorte, so dass hier acht sozio-demographische Variablen vorliegen. Im Anschluss an die Online-Befragung wird anhand eines Leitfadens eine Gruppendiskussion geführt und als Audi-

ofile aufgezeichnet. Der Leitfaden ist analog zu jenem der Fokusgruppen IKAD, jedoch an das Masterstudium und die damit verbundene Zielgruppe angepasst. Im Zuge der Ergebnisdarstellung werden ausgewählte Aspekte angeführt.

3 Ergebnisdarstellung

Aus der Fülle der erhobenen Daten präsentiert dieses Kapitel Befunde, die im Kontext der forschungsleitenden Fragen empirische Einblicke gewähren.

3.1 Quantitative Einblicke

Dieser Abschnitt zeigt quantitative Befunde der Items aller befragten Zielgruppen, die insbesondere einen Rückschluss auf Gelingensfaktoren und Herausforderungen der Studienkonzeption, damit einhergehend auf Rahmenbedingungen und didaktische Aspekte ermöglichen. Als Ausgangspunkt dienen Motive für das gewählte berufsbegleitende Studium.

3.1.1 Motivationen für ein berufsbegleitendes Studium

In den Studiengängen DATG/FESE geben 41 % an, dass ihr Hauptmotiv, trotz abgeschlossener Berufsausbildung und laufender Berufstätigkeit in eine Unterrichtstätigkeit zu wechseln und parallel zu studieren, der *Wunsch nach beruflicher Veränderung* ist. Weitere Beweggründe sind eine bessere Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben (20 %) und der Wunsch nach Weiterqualifizierung (16 %). Zusätzlich wählen 10 % der Befragten persönliches Interesse und 6 % bessere Verdienstmöglichkeiten. Die meiste Zustimmung erhält im Fachbereich IKAD der *Wunsch nach beruflicher Weiterqualifizierung*, gleichrangig gefolgt von dem Wunsch nach beruflicher Veränderung, nach besseren Verdienstmöglichkeiten sowie einer besseren Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben. Als Hauptmotiv für das freiwillige Masterstudium nennen 45 % der Befragten den *Wunsch nach beruflicher Weiterqualifizierung*. Eigenes Interesse liegt bei 25 %, bessere Verdienstmöglichkeiten bei 15 % und der Wunsch nach beruflicher Veränderung bei 10 %.

3.1.2 Studienorganisation: Studentage und -zeiten

Dieser Abschnitt expliziert die Ergebnisse der quantitativen Online-Befragungen zur Studienorganisation und -konzeption sowohl im Überblick (Abbildung 2) als auch spezifisch für die einzelnen Fachbereiche. Es ist zu beachten, dass die Masterstudierenden im Gegensatz zu jenen aus den DATG-, FESE- und IKAD-Programmen nicht nach weiteren Präsenz- oder Online-Formaten befragt wurden. Dies liegt daran, dass die aktuelle Studienkonzeption bereits einen Anteil von 70 % Online-Lehre beinhaltet und nicht zur Gänze als Fernstudium konzipiert werden soll, auch stünde eine Erhöhung der Präsenzzeiten einer Studierbarkeit entgegen.



Abbildung 2: Ergebnisse zur Einteilung der Studientage und -zeiten

DATG/FESE: Abbildung 2 zeigt, dass die Einteilung der Studientage und -zeiten zu einer erhöhten zeitlichen Flexibilität und einem individuell-flexiblen Bearbeiten von Lerninhalten führt, den Lernzuwachs steigert und als motivierend sowie lernförderlich wahrgenommen wird. Zudem geben 27 % der Befragten an, dass sich der Studientag sehr gut und 54 %, dass er sich gut mit den schulischen Dienstpflichten vereinbaren lässt. Darüber hinaus beziffern 29 der 33

Teilnehmenden eine Vereinbarkeit von Berufs- und Studierpflichten als sehr wichtig (18) bzw. wichtig (11).

IKAD: In Abbildung 2 lässt sich erkennen, dass die Einschätzungen der IKAD-Studierenden zu jenen der Fachbereiche DATG und FESE keine signifikanten Unterschiede aufweisen. Dem entsprechend wird durch die Einteilung der Studientage und -zeiten ein erhöhter Lernzuwachs und ein individuell-flexibles Bearbeiten von Lerninhalten als sehr zutreffend bzw. zutreffend konnotiert. Auch zeitliche Flexibilität, Motivation und allgemeine Lernförderlichkeit erhalten sehr gute und gute Bewertungen. Auf Ablehnung stoßen in IKAD und in DATG/FESE sowohl erhöhte Präsenz- als auch erhöhte Online-Formate. Die Teilnehmenden aus IKAD betonen die hohe Relevanz der Vereinbarkeit eines berufsbegleitenden Studiums mit dem Privatleben, vier Befragte empfinden die Vereinbarkeit des IKAD-Studiums mit beruflichen Verpflichtungen als sehr gut (3) bzw. gut (1).

MASTER: Mit Blick auf die Einteilung der Studientage und -zeiten erhält der Aspekt der Abwechslung die größte Zustimmung: 62,5 % bewerten dies als völlig zutreffend und 37,5 % als zutreffend. Ein erhöhter Lernzuwachs, individuell-flexibles Lernen, Motivation und Lernförderlichkeit finden ebenfalls hohe Zustimmung. Die Möglichkeit, das Masterstudium mit der Berufstätigkeit zu vereinbaren, wird von den Teilnehmenden sehr hoch eingeschätzt, wobei je 43,8 % dies als sehr zutreffend bzw. zutreffend sowie je 6,2 % als wenig bzw. nicht zutreffend einschätzen.

3.1.3 Didaktik und Organisation asynchroner Vorlesungen

Die Abbildung 3 visualisiert Einschätzungen, inwiefern die Konzeption und Didaktik asynchroner Vorlesungen einen Beitrag zu individuell-flexiblem Lernen leisten.

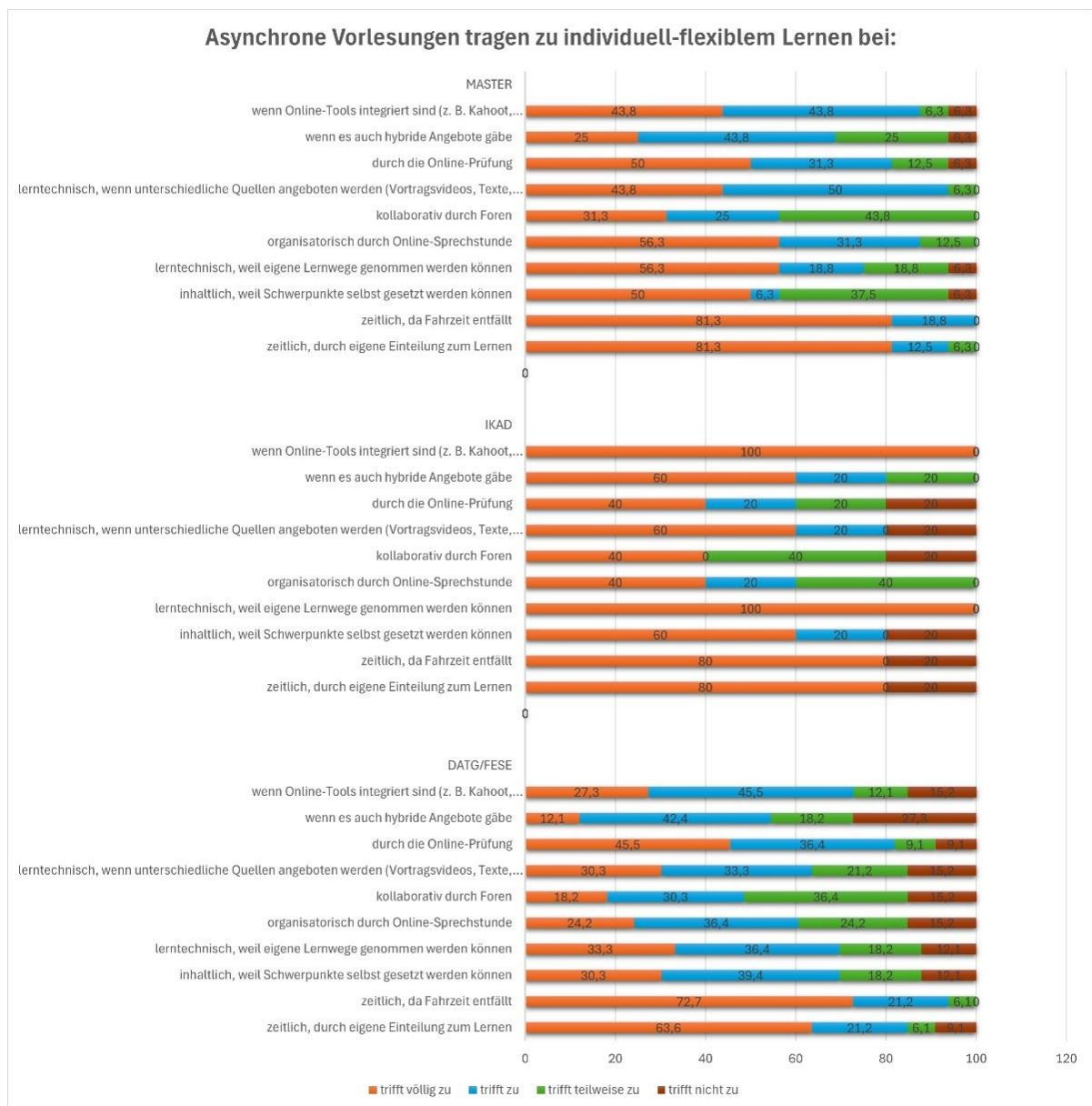


Abbildung 3: Gelingensfaktoren asynchroner Vorlesungen

Abbildung 3 zeigt, dass die Konzeption asynchroner Vorlesungen in allen befragten Kohorten eine hohe Zustimmung für die Einteilung eigener Lernzeit, individuelle Lernwege, die Nutzung verschiedener Quellen und Online-Tools sowie Online-Prüfungen und die Zeitersparnis durch den Wegfall von Fahrzeiten erfährt und diese Elemente daher als Gelingensfaktoren identifiziert werden. In den Fachbereichen DATG/FESE und IKAD wird dies zusätzlich positiv bewertet, wenn es Optionen für inhaltsbezogene Schwerpunkte gibt. Besonders die Online-Prüfungen erhalten in allen Fachbereichen viel Zustimmung. Im Master-Studiengang finden Online-Sprechstunden mehr Anklang als in den anderen Studiengängen. Kollaborative Zusammenarbeit in Foren wird von etwa der Hälfte der Befragten positiv bewertet. Hybride Formate, die derzeit keinen festen Bestandteil der Studienkonzeptionen bilden, wurden hypothetisch abgefragt. Drei IKAD-Teilnehmende stimmen hybriden Formaten vollständig zu, während je eine Person Zustimmung bzw. teilweise Zustimmung signalisiert. Bei Master-Studierenden ergibt sich für hybrides Lernen 25 % völlige Zustimmung, 43,8 % Zustimmung, 25 % teilweise

Zustimmung und 6,2 % Ablehnung. Im Fachbereich DATG/FESE findet die Idee hybrider Formate weniger Anklang: 27,1 % lehnen ab, 18,2 % stimmen teilweise zu, 42 % stimmen zu und 12,1 % stimmen vollständig zu.

3.1.4 Didaktik und Organisation synchroner Online-Lehre

Abbildung 4 veranschaulicht die Einschätzungen der Befragten, inwiefern Rahmenbedingungen und didaktische Elemente zu einer gelingenden synchronen Online-Lehre beitragen (siehe Kap. 1.3.2).

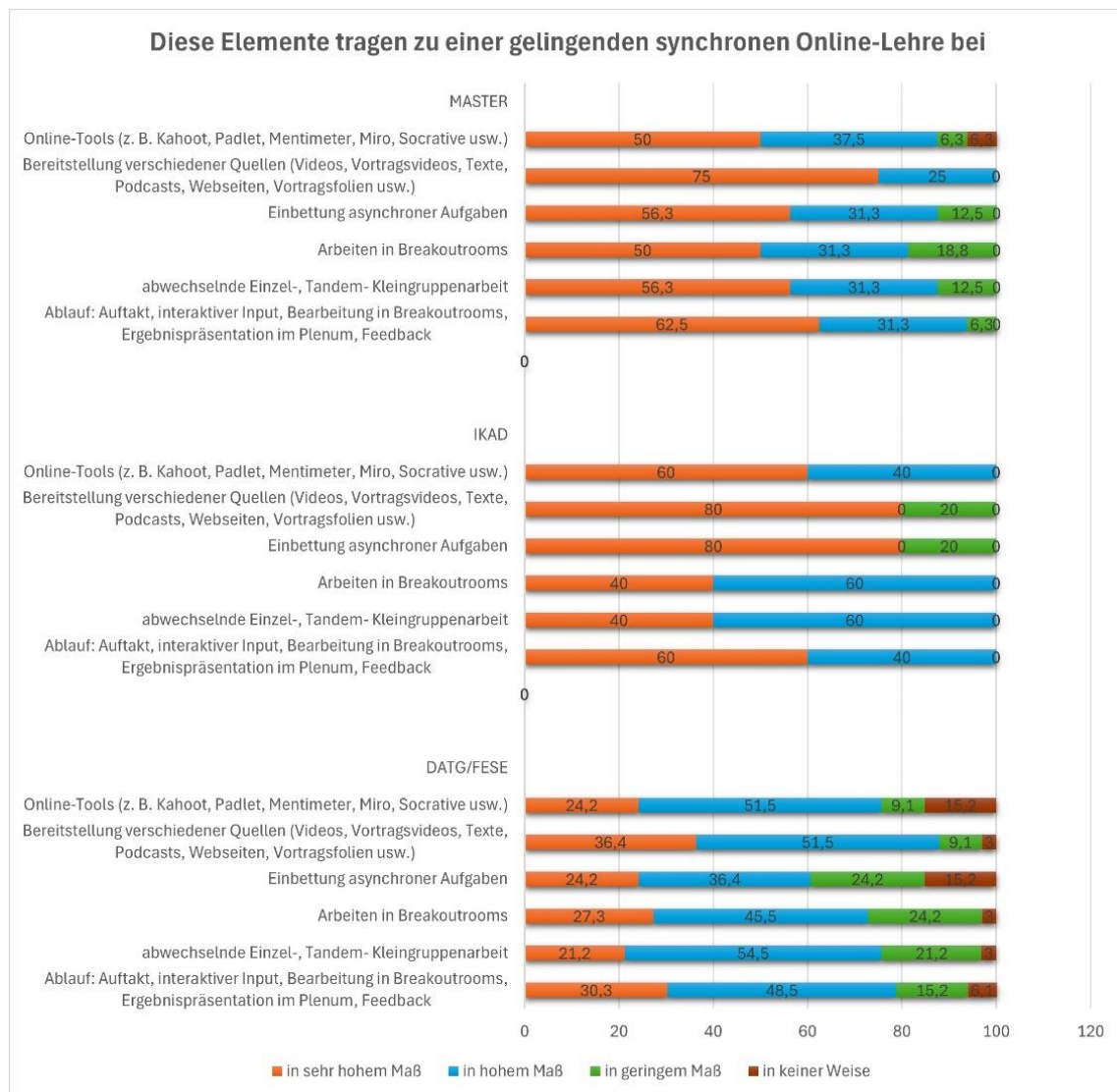


Abbildung 4: Gelingensfaktoren der synchronen Online-Lehre

Einige Elemente dieses Items erhalten von allen Fachbereichen eine hohe Zustimmung, bei den IKAD- und Master-Studierenden zeigt sich eine etwas höhere Zustimmungsrate als bei den DATG- und FESE-Studierenden. Dies betrifft den Ablauf, die abwechselnden Sozialformen, die Arbeit in Breakout-Rooms, die Bereitstellung verschiedener Quellen und den Einsatz von Online-Tools, die somit in den befragten Studien als Gelingensfaktoren angesehen werden.

Eine leichte Abweichung ergibt sich bei der Einbettung asynchroner Aufgaben. Im Fachbereich IKAD befürworten vier Personen dies in hohem Maße und eine Person in geringem Maße. Master-Studierende bewerten asynchrone Aufgaben hier überwiegend positiv, wobei 56,3 % dies in sehr hohem Maße, 31,3 % in hohem Maße und 12,4 % in geringem Maße unterstützen. Im Fachbereich DATG/FESE halten 24,2 % synchrone Aufgaben für sehr gelingend, 36,4 % für gelingend, 24,2 % für wenig gelingend und 15,2 % für nicht gelingend.

3.1.5 Gestaltung von Rückmeldungen

Die Frage, *inwiefern Rückmeldungen im Kontext einer digital angelegten Didaktik zu einem individuell-flexiblen Lernen beitragen*, wird von den befragten Kohorten different beantwortet, was zu entsprechenden Unterschieden bei den Gelingensfaktoren führt. Audio- und schriftliche Rückmeldungen erlangen bei den IKAD- und Master-Studierenden die höchste Befürwortung und ließen sich demzufolge als Gelingensfaktoren identifizieren. Vier Teilnehmende aus IKAD stimmen beiden Formen völlig zu und eine Person stimmt zu. Im Master stimmen beiden Formen 68,8 % völlig zu, 18,8 % zu und 12,4 % teilweise zu. DATG/FESE-Studierende bezeugen den Foren die höchste Zustimmungsrates, so gibt es mit 36,4 % eine völlige Zustimmung, mit 39,4 % eine Zustimmung, mit 9,1 % eine teilweise und mit 15,2 % keine Zustimmung. Audio-Rückmeldungen erhalten von diesem Fachbereich die geringste Bewertung.

3.1.6 Zukunftswünsche an hybride Formate

Wünschen Sie sich mehr hybride Formate? Die Antwort auf diese Frage lautet bei 18 von 33 DATG/FESE-Befragten *Nein, sie würden lieber live teilnehmen*, ebenso verhielt es sich bei 13 der 16 Master-Studierenden und bei einer Person aus IKAD. Vier IKAD-Befragte hätten hingegen gern mehr hybride Optionen im Angebot, ebenso zwei Master-Studierende und 13 DATG/FESE-Studierende. Bei der offenen Frage, *welche hybriden Formate gewünscht werden*, besteht ein breiter Konsens über die Notwendigkeit von Flexibilität, Wahlfreiheit und technologischer Unterstützung. Beispielsweise wird von Master-Studierenden gewünscht, dass Hybridformate die Teilnahme an Präsenzterminen auch für jene ermöglichen, die verhindert sind oder sich im Ausland befinden. Ähnliche Aussagen gibt es im Fachbereich DATG/FESE, denn hier wird z. B. ein Modell in Betracht gezogen, das den Studierenden die Wahl lässt, ob sie online synchron, online asynchron oder persönlich an Lehrveranstaltungen teilnehmen möchten. Auch IKAD-Studierende empfehlen eine Wahlmöglichkeit zwischen physischer und Online-Präsenz. Besonders hervorgehoben wird in den unterschiedlichen Fachbereichen die Relevanz qualitativvoller hybrider Formate, eine Vielfalt an Methoden und Materialien sowie flexible Optionen zur Teilnahme an Lehrveranstaltungen.

3.1.7 Übergreifende Zukunftswünsche an berufsbegleitende Studien

Die letzte und offene Frage der Online-Erhebung zielt darauf ab, welche Empfehlungen die Befragten für ein zukünftiges, berufsbegleitendes Studium abgeben, das zu mehr Flexibilität und individuellen Lernzugewinnen beiträgt und eine bessere Vereinbarung aller Lebensbereiche fördern würde. In Bezug auf *Flexibilität* empfehlen die Proband:innen übereinstimmend eine Kombination aus Präsenz- und Online-Lernen, um den Lernort und die Lernzeit flexibel

zu gestalten sowie mehr asynchrone Lerninhalte und aufgezeichnete Seminare, damit Studierende in ihrem eigenen Tempo lernen können, aber auch flexiblere Zeitmodelle werden fokussiert. Mit Blick auf einen *individuellen Lernzugewinn* liegt ein gemeinsamer Fokus aller Befragten auf Kleingruppenarbeit und personalisierten Lernpfaden. Zentral ist hierbei die individuelle Förderung der Arbeit durch kleine Gruppen und eine Anpassung der Lerninhalte an individuelle Bedürfnisse der Studierenden. Darüber hinaus werden von einzelnen Teilnehmenden asynchron bzw. hybrid angelegte Mentoring-Programme und Tutorien sowie eine Lernvideo-Bibliothek vorgeschlagen, um flexibles und individuelles Lernen zu initiieren. Mit Bezug auf eine *technologische Unterstützung* zeigt sich ein Konsens zur Nutzung moderner Plattformen und mobiler Apps sowie der Einsatz virtueller Laborumgebungen. Für eine optimale *Verknüpfung des berufsbegleitenden Studiums mit anderen Lebensbereichen* erachten einzelne Befragte z. B. Zeitmanagement-Workshops und -Trainings sowie Angebote von Beratungsdiensten zur Unterstützung Studierender für die Bewältigung des Studiums als relevant.

3.2 Qualitative Einblicke

Die Daten der Fokusgruppen aus IKAD werden im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse entlang der Dimensionen des Leitfadens (Kap. 2.2), nach Mayring (2022) analysiert und zusammengefasst. Aus der Gruppendiskussion mit den Masterstudierenden präsentiert dieser Abschnitt ausgewählte Ergebnisse.

3.2.1 IKAD – Zusammenfassende Befunde entlang der Subkategorien

Zusammenfassend lassen sich die Befunde der IKAD-Fokusgruppen in nachstehende Rubriken (Subkategorien) ordnen.

Rubrik zeitliche Flexibilität: Hinsichtlich der Studienorganisation ist nach Ansicht beider Fokusgruppen die Einteilung der Lehrveranstaltungen auf bestimmte Wochentage wichtig für zeitliche Flexibilität, um z. B. einer Berufstätigkeit nachgehen zu können. Alle bestehenden asynchronen und synchronen Online-Angebote tragen zu flexibler Zeiteinteilung bei, beispielsweise durch Zeitersparnis (z. B. entfällt der Anfahrtsweg) und Arbeitsaufträge, die im Selbststudium erledigt werden können.

Rubrik Flexibilität durch digitale Angebote: Die Relevanz flexiblen Lernens in berufsbildenden Studien wird in beiden IKAD-Fokusgruppen ausdrücklich betont. Optionen dafür bieten derzeit bereits asynchrone Lernformate und digitale Plattformen. Beide Fokusgruppen fordern jedoch mehr Flexibilität durch einen höheren Anteil asynchroner Lernmöglichkeiten und vor allem durch die Integration hybrider Formate. Online-LMS fördern Flexibilität durch zeit- und ortsunabhängigen Zugang, Unterstützung verschiedener Lernstile, kollaborative Möglichkeiten und Feedback. Kollaborative Online-Räume tragen zur individuellen Flexibilität bei und fördern eine kontinuierliche Zusammenarbeit. Asynchrone Vorlesungen leisten einen Beitrag für Flexibilität durch freie Einteilung von Lernzeit und die Möglichkeit, eigenständig lernen zu können. Die Option für Online-Sprechstunden bergen einen hohen Anteil an individueller Flexibilität, da sie online stattfinden, freiwillig sind und vor allem individuelle Anliegen und Fragen besprochen werden können.

Rubrik *Individuell-flexibles Lernen*: Ideal für individuell-flexibles Lernen ist nach Ansicht beider Fokusgruppen eine Kombination aus Präsenz- und Online-Einheiten, asynchrone Möglichkeiten inklusive. Lehr-Lernmaterialien, die eigenständiges Lernen ermöglichen, tragen zu einem individuell-flexiblen Lernen bei. Relevant ist dabei auch, dass die Materialien gut organisiert und strukturiert sind, z. B. auf einer Lernplattform. Rückmeldungen von und Unterstützung durch Dozierende werden hier ebenfalls genannt. Auswahlmöglichkeiten spielen nach Ansicht der Befragten eine große Rolle, dergestalt sollte es mehr freie Auswahl für Lehrveranstaltungen geben.

Rubrik *Flexibilität durch hybrides Lernen*: Hybride Formate, die sowohl eine Präsenz- als auch eine Online-Teilnahme ermöglichen wären sehr wertvoll und ausdrücklich wünschenswert im berufsbegleitenden Studium. Hybride Formate wären besonders auch dann sinnvoll, wenn sie die Begleitung Lehrender erfordern, weil Aufgaben sehr anspruchsvoll sind.

3.2.2 Qualitative Einblicke aus dem Master

Die 45 Minuten dauernde Gruppendiskussion mit den Master-Studierenden verlief, dieser heterogenen und motivierten Lerngruppe zufolge, sehr ambitioniert. Es war diesen Proband:innen sehr wichtig, ihre Einschätzungen zu speziellen Aspekten in der Diskussion einbringen zu können. Daher beschränken sich die Befunde auf ausgewählte Aspekte des Leitfadens.

Als relevant wird hinsichtlich der Lehrveranstaltungs-Modi erachtet, dass diese in jedem Modul aufeinander abgestimmt sein sollten. Das ist zwar durch die grundlegende und festgelegte Modulstruktur formal gegeben, wird jedoch im Rahmen der Lehre individuell interpretiert und realisiert. Die Studierenden betonen in diesem Zusammenhang, dass auch die didaktische Gestaltung in den Lehrveranstaltungen hohe Relevanz besitzt. So ist es ausdrücklich erwünscht, z. B. studentische Präsentationen auch vermehrt online abhalten zu können und Dozierenden-Inputs und Aufgabenstellungen primär in Präsenz zu bearbeiten. Dadurch wäre ein deutlicher *Mehrwert* gegeben im Gegensatz dazu, wenn studentische Präsentationen am Präsenztag abgehalten werden.

Regelmäßige hybride Formate sind aus Sicht der Master-Studierenden weniger zielführend, da ihnen ein persönlicher Austausch und auch eine seminaristische Zusammenarbeit in Präsenz unter Begleitung Dozierender sehr wichtig sind und für einen deutlichen Benefit sorgen würden. Webinare und Präsenzlehre könnten jedoch durchaus vermehrt asynchrone Anteile aufweisen. Zum Beispiel sollten Lerninhalte im Vorfeld auf einer Online-LMS bereitstehen und Arbeitsaufträge enthalten, die dann unter Leitung der Dozierenden in der Lehrveranstaltung diskutiert und vertieft bearbeitet werden.

3.3 Limitation

Limitationen der vorliegenden quantitativen Befunde resultieren primär aus der begrenzten Datenlage, die auf kleinere Stichproben zurückzuführen ist. Die Analyse bleibt daher auf die Ebene der deskriptiven Statistik beschränkt. Ähnliche Einschränkungen zeigen sich bei den qualitativen Befunden, da im Fachbereich IKAD lediglich zwei Fokusgruppen zur Verfügung

standen. Um die begrenzte Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu betonen, wird in diesem Beitrag der Begriff *empirische Einblicke* verwendet. Zukünftige Forschungen könnten durch die Durchführung von Studien mit größeren quantitativen Stichproben und einer Erweiterung der qualitativen Erhebungen auf eine größere Anzahl von Teilnehmenden vertieft werden.

4 Zusammenfassung und Interpretation

Dieses Kapitel diskutiert Gelingensfaktoren und Herausforderungen berufsbegleitender Lehramtstudien der Berufsbildung. Dabei rücken insbesondere die im Rahmen dieses Beitrags ermittelten empirischen Befunde sowie Aspekte gesellschaftlichen Wandels und lebenslangen Lernens in den Fokus. Ergänzend werden weitere Theoriebezüge dargestellt, um die vorliegende Thematik vielfältiger beleuchten und Ergebnisse umfassender reflektieren zu können.

4.1 Motivlagen im Kontext gesellschaftlichen Wandels

Da ein Großteil der Befragten bereits über eine Berufsausbildung verfügt und/oder zugleich berufstätig ist, lassen sich die Motive, berufsbegleitend zu studieren, als besondere Ziele verstehen (Siebert, 2019; Hauke et al, 2022; Sotz-Hollinger, 2009). Vorrangig zeigt sich im Zuge der quantitativen Befunde der Wunsch nach beruflicher Weiterqualifizierung, aber auch nach beruflicher Veränderung. Qualitative Einblicke aus IKAD sowie quantitative Einblicke des Masters beziffern Interesse am Fachbereich, an den Studieninhalten. Somit liegen sowohl intrinsische (Fachinteresse, Erweiterung des Bildungshorizonts) als auch extrinsische (Verbesserung der Aufstiegschancen) Studienwahlmotive vor. Beide Motivlagen sind im Zuge der empirischen Befunde sichtbar und signifikant mit einem etwaigen Studienerfolg verbunden (Hillebrecht, 2019, S. 91-92). Die erhobenen Motivlagen spiegeln sich in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, damit einhergehend im Kontext lebenslangen Lernens (Dunkl & Koch, 2022; European Commission, 2011; Schäfer, 2017; Sotz-Hollinger, 2009; Wendlandt, 2023) und der Anforderung nach stetiger Weiterentwicklung (Rost & Hafer, 2020). Die Perspektive eines dynamischen, kontinuierlichen gesellschaftlichen Wandels, gestützt durch die Motive der befragten Studierenden, verdeutlicht die Notwendigkeit des Bildungssystems, berufsbegleitende Studien anzubieten, um sich diesen Veränderungen anpassen und veränderten Anforderungen gerecht werden zu können (Beckmann & Spohr, 2022; Engel et al., 2021).

4.2 Gelingensfaktor Studienorganisation

Die erhobenen Daten in den befragten Studiengängen veranschaulichen, dass die Studienorganisation mit ihren definierten Studientagen und -zeiten sowie mit dem Blended Learning Konzept als Gelingensfaktor genannt werden kann. Sie fördert die individuell-flexible Bearbeitung von Lerninhalten, ermöglicht Lernzuwachs, Motivation und Lernförderlichkeit, bietet Abwechslung im Studium und unterstützt die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben. Die Qualität einer solchen Studienorganisation kann als *entscheidender* Erfolgsfaktor angesehen werden (Geadke, 2011; Hillebrecht, 2019). Dies, obwohl das Studium, welches parallel zu einer Teil- oder Vollzeitbeschäftigung absolviert wird, eine erhebliche Belastung darstellen kann, da die Lehrveranstaltungen abends oder an den Wochenenden stattfinden

(Sotz-Hollinger, 2009, S. 10). In Summe erscheint der Schluss zulässig, dass die gezeigte Studienkonzeption eine berufsbegleitende Studierbarkeit initiiert und sich damit in gesellschaftliche Entwicklungen mit rasanten technischen Fortschritten und einer stetig komplexeren Arbeitswelt einreicht, die die Aneignung neuen Wissens und neuer Fähigkeiten für persönlichen und beruflichen Erfolg bedingen (Dunkl & Koch, 2022; Schäfer, 2017; Teicher & Burges, 2024). Zudem lässt sich resümieren, dass das Blended Learning-Konzept der hier vorgestellten berufsbegleitenden Studien zielführend erscheint, da häufig differente Lebensrealitäten und Anforderungen an Flexibilität einbezogen werden können (Kumar et al., 2021). Auch unterstützt es Studierende in einer sich wandelnden Bildungslandschaft und bereitet sie gleichzeitig auf die Anforderungen einer vielfach technologiegeleiteten Welt vor (Kunze & Frey, 2021, S. 285).

4.3 Gelingensfaktoren und Herausforderungen digitaler Angebote

Aus der Perspektive individuell-flexiblen Lernens bietet das vorgestellte Konzept asynchroner Vorlesungen vor allem Vorteile wie Zeitersparnis, Einteilung eigener Lernzeit, individueller Lernwege, die Nutzung differenter Quellen und Online-Tools sowie die Möglichkeit zur Online-Prüfung, so dass dies von einem Großteil der Befragten zu den Gelingensfaktoren zählt. In Bezug auf synchrone Webinare kann dies aus Sicht aller Befragten dem dargestellten Ablauf, abwechselnden Sozialformen, einem Arbeiten in Breakoutrooms, der Bereitstellung unterschiedlicher Quellen und dem Einsatz von Online-Tools zugesprochen werden. Ein Blick auf die qualitativen Daten aus IKAD unterstreicht dies in Bezug auf *Flexibilität durch digitale Angebote und auf individuell-flexibles Lernen*. Damit bestätigt sich, dass berufsbegleitend Studierende häufiger digitale Lernangebote nutzen und einen höheren Bedarf an räumlich und zeitlich flexiblen Studienangeboten haben und, dass die didaktische Gestaltung berufsbegleitender Studien mit dem Studienerfolg korreliert (Hillebrecht, 2019). Ergänzend lassen sich Anforderungen, die durch eine Bearbeitung asynchroner Lehr-Lerninhalte entstehen, aus Sicht der Kompetenzentwicklung interpretieren: „Future Skills haben dabei die Aufgabe, Akteurinnen und Akteure zu befähigen, selbstorganisiert handlungsfähig zu sein. Sogenannte Selbstkompetenzen wie beispielsweise Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung, Selbstkompetenz, Reflexionskompetenz und auch das selbstgesteuerte Lernen, ermöglichen es den Individuen, die notwendigen Anpassungsvorgänge in hochemergenten Kontexten produktiv leisten zu können“ (Ehlers 2020, S. 50). Als herausfordernd erweist sich demgegenüber, dass sich Chancen zur besseren Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie und ein Mangel an sozialer Eingebundenheit gegenüberstehen (Schmitz et al., 2021, S. 113). Demgemäß sollte die soziale Eingebundenheit in digitalen Lehrkonzepten berücksichtigt werden, z. B. soziale Interaktionen und die Entwicklung von Kompetenzen (Schmitz et al., 2021, S. 115). Zudem zeigt sich im Kontext ergänzender Theorie herausfordernd, dass Studierende in asynchronen Selbstlernphasen ein hohes Maß an Eigenverantwortung übernehmen müssen (Czerwionka et al., 2006; Kerres, 2018), beispielsweise hinsichtlich der Aneignung der Inhalte bzw. dem Durcharbeiten der digitalen Materialien sowie in Bezug auf das eigene Zeitmanagement (Epp, 2023, S. 424–425).

Mit Bezug auf Wünsche an zukünftige, hybride Formate lässt sich zusammenfassend festhalten, dass ein Großteil der Befragten aus DATG/FESE und der Master-Studierenden kein vermehrtes

Angebot hybrider Formate in Betracht ziehen. Diese Ergebnisse spiegeln sich z. B. bei Horstmann (2022), wo sich mit 25 % von ca. 6000 befragten Masterstudierenden ein Viertel und damit die Minderheit der Befragten hybride Lehre als Zukunftsszenario vorstellt. Jene Proband:innen des vorliegenden Beitrags, die hybride Angebote befürworten, merken an, dass die Ausrichtung hybrider Formate eine Kombination aus Präsenzlehre und verschiedenen Online-Formaten sowie Wahlmöglichkeiten zwischen asynchroner, synchroner und Präsenzlehre bieten sollte. IKAD-Studierende sprechen sich hingegen deutlich für hybride Formate aus, z. B. in der Rubrik *Flexibilität durch hybrides Lernen*. Dort werden hybride Angebote, die sowohl eine Präsenz- als auch eine Online-Teilnahme ermöglichen als sehr wertvoll und ausdrücklich wünschenswert für das berufsbegleitende Studium erachtet, was sich in einer Zusammenschau mit Rachbauer & Hanke (2022) als ein Bedürfnis nach *Hyflex-Lehre* (Abbildung 5) interpretieren ließe. Ein solches Bedürfnis Studierender nach hybrider Lehre reiht sich in die bestehende Befundlandschaft ein, denn hybride Lehre, die Präsenzlehre am Campus mit synchroner Online-Videoübertragung verbindet, ist an vielen Hochschulen bereits gelebte Praxis, um dem Wunsch nach örtlicher und zeitlicher Flexibilität nachzukommen (Archan & Meier, 2021; Macgilchrist, 2023; Wendlandt, 2023). Ein Hybrid-Konzept ermöglicht den online zugeschalteten Studierenden und den Teilnehmenden vor Ort „...gleichermaßen die gemeinsame und zeitgleiche (synchrone) Partizipation am Seminardialog“ (Stoppe & Knauss, 2022, S. 3). Hybride Formate bergen darüber hinaus Potential für einen inklusiven und niederschwelligeren Zugang zu Bildungsangeboten. Allerdings erfordern sie die Integration digitaler Tools und Plattformen für eine effektive Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden, verändern die Rolle Lehrender, da sie sowohl im physischen als auch im digitalen Raum präsent sein und als Moderatoren und Unterstützer fungieren müssen (Macgilchrist, 2023). Weitere Herausforderungen für Lehrende bestehen vor allem in der technischen Umsetzung und der Notwendigkeit, sowohl vor Ort anwesende als auch remote Studierende gleichwertig zu integrieren (Rachbauer & Hanke, 2022; Raes, 2021). Als nachteilig wird im Kontext dieser *Geteilten Lehre* genannt, dass es noch an wissenschaftlich fundierter hochschuldidaktischer Forschung fehlt, wie Lehre im hybriden Format umgesetzt werden kann (Archan & Maier, 2021, S. 242). Lehrende können z. B. durch spezielle Weiterbildungsprojekte wie *Digital Workspaces* (Lippmann et al., 2023) bei der Umsetzung hybrider Lehrformate unterstützt werden. Dieses Projekt umfasst verschiedene Phasen und Methoden, die darauf abzielen, Lehrenden die Möglichkeit zur Weiterentwicklung und Umsetzung eigener Lehrprojekte im Kontext digitaler Hochschullehre zu bieten. Alternativ ließe sich mit Wendlandt (2023) das teambasierte hybride Lehrkonzept und das Just-in-Time Teaching anbringen. Durch eine kontinuierliche selbstständige Zusammenarbeit in festen Teams und individuelle, zeitlich flexible Teamdiskussionen mit den Lehrenden sowohl online als auch in Präsenz, kann dabei die aktive Teilnahme der Studierenden gefördert werden. Das grundlegende Ziel dieses Lehrkonzepts besteht darin, unabhängig davon, ob die Teilnahme vorwiegend in Präsenz oder online stattfindet, den Lernerfolg durch kontinuierliche aktive Mitarbeit der Studierenden während des gesamten Semesters zu verbessern. Das Just-in-Time Teaching ist eine Lehrmethode, bei der die Studierenden das grundlegende Fachwissen selbstständig in sogenannten Reading and Watching-Einheiten erarbeiten. Dieses Wissen wird dann durch gezielte Diskussionen und Aktivitäten in den Lehrveranstaltungen vertieft. Die Bearbeitung erfolgt dabei zeitlich und örtlich flexibel. Zudem sind regelmäßige Rückmeldungen durch die Lehrenden vorgesehen, um den Lernfortschritt zu unterstüt-

zen. In diese Argumentationslinie lässt sich die Hyflex-Lehre (Rachbauer & Hanke, 2022) integrieren, in dem hybride Lehre (Präsenz-Lehre vor Ort und synchrone Online-Lehre) und asynchrone Lehre gleichwertig eingesetzt werden. Zu beachten ist, „... dass im HyFlex-Modell die asynchrone Phase NICHT als Vor- oder Nachbereitung von synchronen Lehrphasen verstanden wird, sondern dass sie die synchrone Lehrphase ersetzt“ (Rachbauer & Hanke, 2022, S. 46; Hervorh. i. O.).

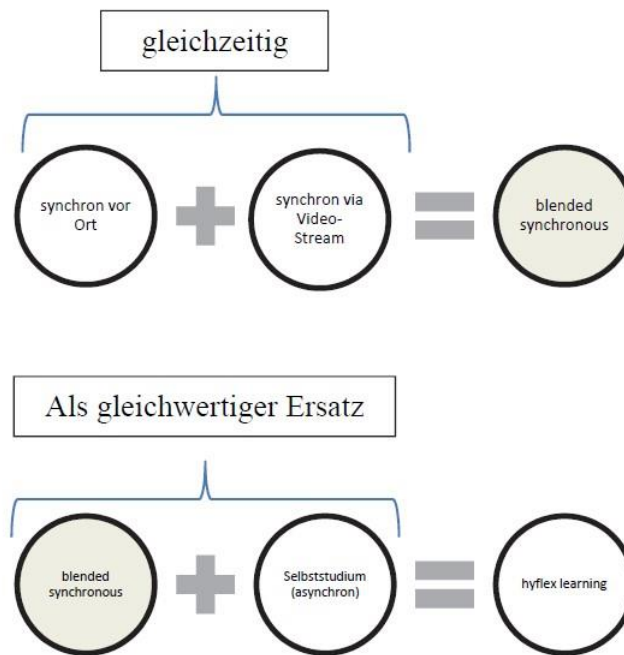


Abbildung 5: Modell für Hyflex-Lehre (Rachbauer & Hanke, 2022, S. 46)

Als Gelingensfaktor zeigt sich im Kontext der Hyflex-Lehre (Abbildung 5) eine maximale Flexibilität für Studierende, da eine Wahlmöglichkeit aus allen vorhandenen Lehrformaten und freie Zeiteinteilung besteht. Demgegenüber sind im höheren Ausmaß Herausforderungen zu bewältigen, als im Blended Synchronous-Modus (Rachbauer & Hanke, 2022, S. 55). Neben technischen und organisatorischen Herausforderungen sind vor allem die didaktischen Anforderungen und ein deutlicher Mehraufwand für Lehrende hervorzuheben. Das Hyflex-Modell setzt voraus, dass die Lehrveranstaltung so gestaltet wird, dass alle Teilnehmenden, unabhängig von ihrer Teilnahmeform, die gleichen Lernziele erreichen können, was in der didaktischen Gestaltung und unter Einbeziehung von Interaktionsmöglichkeiten für alle Gruppen realisiert werden muss (Rachbauer & Hanke, 2022, S. 56).

4.4 Flexibilität und Eigenverantwortung als Herausforderung

Insgesamt zeigt sich, dass die vorgestellten berufsbegleitenden Studienkonzepte einige Gelingensfaktoren aufweisen, es darüber hinaus jedoch einen Bedarf an *vermehrter Flexibilität* gibt, z. B. in Gestalt flexiblerer Zeitmodelle, vermehrt asynchroner Lerninhalte, aufgezeichneter Seminare, hybrider Tutorien oder als Mentoring-Programme. Es erscheint nachvollziehbar, die-

sen Wunsch nach erhöhter Flexibilität in gesellschaftliche Wandlungsprozesse einzuordnen (Engel et al., 2021), wodurch jedoch Herausforderungen für Bildungssysteme entstehen. Denn aus Sicht der hier vorliegenden, systematischen und eng verzahnten Studienkonzeption erscheint eine Realisierung weiterer Flexibilität komplex, sofern auch soziale Kompetenzen gefördert, gemeinschaftliches Lernen und ein Austausch kontinuierlich gewahrt werden sollen. Es entsteht der Anspruch an das Bildungssystem, sich immer schneller auf veränderte Anforderungen einzustellen (Beckmann & Spohr, 2022).

Mit Ober (2023) rückt eine weitere, herausfordernde Perspektive in den Blick, die Bildung als Transformationsprozess beschreibt, der bestehende Welt- und Selbstverhältnisse in Frage stellt und verändert. Diese transformative Bildung birgt im digitalen Kontext die Gefahr, dass eine direkte Kommunikation und Interaktion auf ein Minimum reduziert wird, was die Qualität der Bildung mindert (Ober, 2023, S. 147-148). Somit liegen insbesondere bei Fern- oder Online-Studienangeboten, die primär auf digitale Medien setzen, besondere Verantwortungen vor, die einer Sensibilisierung bedürfen. In diese Argumentationslinie lässt sich die Kritik von Götsch und Bliemetsrieder (2023) subsummieren. Sie verweisen auf die Verschiebung der Verantwortlichkeit für Bildung auf die Individuen, so dass Studierende einerseits aufgefordert sind, sich kontinuierlich selbst zu optimieren, um u. a. flexibel auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes reagieren zu können und andererseits Bildungserfolge auf das Individuum übertragen werden, was eine Marginalisierung benachteiligter Gruppen zur Folge haben könnte. Damit einhergehend kann es zu Überforderungen kommen, da die fortschreitende Digitalisierung einen Beitrag zu einer Entgrenzung von Arbeit und Leben leistet, weil technologische Mittel es ermöglichen, orts- und zeitunabhängig zu arbeiten und zu lernen.

4.5 Qualifizierung neu denken – Ankerpunkte für ein Leuchtturmprojekt?

Qualifizierung neu denken eröffnet im Kontext eines ganzheitlichen Ansatzes von Studium und Lehre Chancen, eine Dichotomie von analog und digital zu überwinden (Rost & Hafer, 2020), z. B. durch die Anwendung des untersuchten, theorie- und empiriegeleiteten Blended Learning-Konzepts, das als *Gelingensfaktoren* einerseits spezifische Studientage und -zeiten sowie andererseits spezifische Rahmenbedingungen und didaktische Gestaltungselemente der asynchronen und synchronen Online-Lehre inkludiert. Die ermittelten Befunde reihen sich ein in bestehende Attribute des Blended Learnings, die deklarieren, dass sie Studierende in einer sich wandelnden Bildungslandschaft unterstützen und diese gleichzeitig auf die Anforderungen einer vielfach technologiegeleiteten Welt vorbereiten (Kunze & Frey, 2021). Als *Herausforderungen* werden Wünsche nach einer Integration hybrider Formate und weiteren, flexiblen Angeboten identifiziert, denn soziale Eingebundenheit, fachlicher Austausch, Kommunikation und kooperative Zusammenarbeit könnten durch hybride Formate und die freie(re) Wahl aus synchronen und asynchronen Lehrangeboten Einbußen erleiden (Macgilchrist, 2023; Schmitz et al., 2021; Ober, 2023). Auch das Maß an Eigenverantwortung, insbesondere in Online-Formaten, würde steigen und die Verantwortung für gelingende Bildungsprozesse vermehrt auf Lernende übertragen (Czerwionka et al., Götsch & Bliemetsrieder, 2023; 2006; Kerres, 2018). Demnach müssten zunächst sowohl hybride Formate als auch flexible Angebote, in Anlehnung an die jeweiligen Studienrichtungen, im Rahmen einer Anschlussforschung konzipiert, realisiert und

durch weitere Erhebungen evaluiert werden. Insgesamt verzeichnet das hier vorgestellte und kritisch beleuchtete Studienkonzept mit Blick auf die Gelingensfaktoren Potential, im Sinne eines Good-Practice-Beispiels als Leuchtturmodell (Rost & Hafer, 2020, S. 247) für berufsbegleitende Studienangebote zu agieren. Es kann einerseits als Ausgangspunkt für einen direkten Transfer in andere berufsbegleitende Studiengänge dienen. Andererseits bieten sie Optionen für eine Anschlussforschung, die die in diesem Beitrag präsentierten Gelingensfaktoren und Herausforderungen in größeren Stichproben einer evidenzbasierten Validierung zuführt.

Literatur

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2023). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (5. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.

Arachan, D. & Meier, A. (2021). Mittendrin statt nur dabei? Hochschuldidaktische Überlegungen zur Geteilten Lehre. In M. Barnat, E. Bosse & B.Szczyrba (Hrsg.). *Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen* (S. 229–244).

Bartengeyer, E., Steinbacher, H.-P., Friesenbichler, M., Neuböck, C., Kopp, M., Gröbinger, O. & Ebner, M. (2016). Die österreichische Hochschul-E-Learning-Landschaft: Studie zur Erfassung des Status quo der E-Learning-Landschaft im tertiären Bildungsbereich hinsichtlich Strategie, Ressourcen, Organisation und Erfahrungen. Books on Demand GmbH. https://www.researchgate.net/publication/299610501_Die_osterreichische_Hochschul-E-Learning-Landschaft

Beckmann, F., & Spohr, F. (2022). *Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik: Grundlagen, Wandel, Zukunftsperspektiven*. UTB.

Brücker, T. (2023). Organisationale Curriculumsentwicklung: Über kompetenzorientierte Modularisierung in der Hochschule als Organisation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(2), 263–278. <https://doi.org/10.3217/zfhe-18-02/14>

Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Verlag Julius Klinkhardt.

Czerwionka, T. & De Witt, C. (2006). Betreuung von Online-Communities of Inquiry (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung). In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *eLearning-Didaktik* (S. 117–131). Schneider Verl. Hohengehren.

Döring, N. (2007). Vergleich zwischen direkter und medialer Individualkommunikation. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie: Lehrbuch* (S. 297–313). Beltz PVU.

Dunkl, S. & Koch, S. (2022). Lernen–von der Wissensvermittlung zum Lernmanagement. *retten!*, 11(02), 85–89.

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschulen der Zukunft*. Springer VS.

Engel, J., Epp, A., Lipkina, J., Schinkel, S., Terhart, H. & Wischmann, A. (2021). Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1–2021), 3–10.

Epp, A. (2023). Lehre qualitativer Forschungsmethoden im digitalen Raum und ihre didaktische Ausgestaltung. Zum Umgang Studierender mit Elementen des Digitalen. In L. Mrohs, J. Franz, D. Herrmann, K. Lindner & T. Staake (Hrsg.), *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln. Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge* (S. 415–438). Springer VS.

Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning: selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung (Essentials)*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10175-6>

Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Bertelsmann Stiftung. <https://tinyurl.com/t44w89z2>

European Commission (2011). Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. eur-lex.europa.eu

Gaedke, G., Covarrubias Venegas, B., Recker, S. & Janous, G. (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 198–213 <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-02/17>

Garrison, D. & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>

Götsch, M. & Bliemetsrieder, S. (2023). Digitalisierung an Hochschulen: Bildung oder Employability. In A. Tsirikiotis, J. Schmidt & V. Ketter (Hrsg.), *Digitale Hochschulbildung* (S. 191–203). Springer.

Hafer, J., Bremer, C., Himpsl-Gutermann, K., Köhler, T., Thillosen, A. & Vanvinkenroye, J. (2018). E-Learning. Ein Nachruf. Keine wissenschaftliche Analyse. In B. Getto, P. Hintze & M. Kerres (Hrsg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.* 74, 26–35.

Hanft, A. (2023). Lebenslanges Lernen an Hochschulen – strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.) *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung auf Lebenslanges Lernen* (S. 13–29). Waxmann.

Hauke, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöftner, T. & Waid, A. (2022). Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1325–1342

Hillebrecht, L. (2019). *Studienerfolg von berufsbegleitenden Studierenden. Entwicklung und Validierung eines Erklärungsmodells*. Springer.

Horstmann, N. (2022). Studierende wünschen sich auch nach der Pandemie mehr digitales Lernen. CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. <https://www.che.de/2022/studierende-wuenschen-sich-auch-nach-der-pandemie-mehr-digitales-lernen/>

Hug, T. & Poscheschnik, G. (2015). *Empirisch forschen. Studieren, aber richtig* (2. Aufl.). UKV Verlag.

Jung, M., Nick, P. & Rottach, A. (2021). Digitale Lehr- und Lernformen. In P. Nick & P. Pfeil (Hrsg.), *Neue Wege an Hochschulen* (S. 149–180). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33452-9_7

Kastl, P., Stöckl, A. & Struck, O. (2023). Bedingungsfaktoren eines erfolgreichen Blended Learnings. In L. Mrohs, J. Franz, D. Herrmann, K. Lindner & T. Staake (Hrsg.). *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln. Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge* (S. 9–28). Springer VS.

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (5. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg.

Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N. J., Nayyar, A. & Masud, M. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *Ieee Access*, 9, 85151–85197.

Kunze, L. & Frey, D. (2021). Digitale Lehre an der Hochschule: Warum Blended Learning so gut funktioniert. *Innovative Lehre an der Hochschule: Konzepte, Praxisbeispiele und Lernerfahrungen aus COVID-19*, 69–86.

Langenbach, C. (2017). *E-Learning an Hochschulen – kritische Bestandsaufnahme, Entwicklungslinien und Perspektiven*. Arbeitsberichte der Fächergruppe Organisation und Wirtschaftsinformatik. <https://opus4.kobv.de/opus4-ohm/frontdoor/index/index/docId/660>

Leisen, J. (2018). *Was Lehrkräfte brauchen – Ein praktikables Lehr-Lern-Modell*. <http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/00%20Was%20Lehrkr%C3%A4fte%20brauchen%20-%20Ein%20praktikables%20Lehr-Lern-Modell%202018.pdf>

Lippmann, S., Freudenreich, R., Dives, D. & und Baier, J. (2023): Hybride Weiterbildungswerkstätten als didaktische Doppeldecker – Chancen und Herausforderungen am Beispiel eines Digital Workspace. In *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 3(1), 91–89.

Macgilchrist, M. (2023). Diskurs der Digitalität und Pädagogik. In S. Aßmann & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Digitalität* (S. 47–71). https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_3

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.

Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Tirol (2022). 03. Stück. Masterstudium Sekundarstufe Berufsbildung mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Vertiefungsbereichen in Medienpädagogik, Ernährung/Gesundheit und Inklusive Berufliche Bildung.

Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Tirol (2024). 39. Stück. Curriculum für das Facheinschlägige Studien ergänzende Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe (Berufsbildung).

Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Tirol (2024). 41. Stück. Curriculum für das Bachelorstudium Sekundarstufe (Berufsbildung). Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe.

Nuissl, E. (2023). Erwachsenenbildung – Weiterbildung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.). *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 121–124). Verlag Julius Klinkhardt.

Ober, N. (2023). Digitale Lernelemente und Lehrformate. In A. Tsirikiotis, J. Schmidt & V. Ketter (Hrsg.). *Digitale Hochschulbildung* (S. 147–151). Springer.

Pausits, A., Oppl, S., Schön, S., Fellner, M., Campbell, D. F. J. & Martin, D. (2021). *Distance Learning an österreichischen Universitäten und Hochschulen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21*. (BMBWF, Hrsg.) [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3db6ff5e-68f7-43d0-a31f-0e667d258d69/210701_WF048_21%20-Distance%20Learn-ing%20an%20Unis%20und%20HS%20im%20SS20%20und%20WS20_21_bf_FI-NALE_VERSION.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3db6ff5e-68f7-43d0-a31f-0e667d258d69/210701_WF048_21%20-Distance%20Learning%20an%20Unis%20und%20HS%20im%20SS20%20und%20WS20_21_bf_FI-NALE_VERSION.pdf)

Rachbauer, T., & Hanke, U. (2022). Hybride, blended synchronous und Hyflex-Lehre – Chancen, Risiken und Gelingensbedingungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(2), 43–60. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-02/03>

Raes, A. (2021). Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter? *Postdigit Sci Educ* (4), 138–159 <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00274-0>

Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.) (2023). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (2. Aufl.). Springer VS.

Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free*, 35, 1–10.

Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. EBL-Schweitzer. Franz Steiner Verlag.

Rost, S. & Hafer, J. (2020). Digitalisierung der Hochschulbildung in lernenden Organisationen. In S. Goertz, B. Klages, D. Last & S. Strickroth (Hrsg.), *Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen*. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung(6), 213–234.

Ruge, W. & Schwaiger, S. (2023). Von der Toolisierung zur Enkulturation der Digitalität. Förderung einer neuen Lernkultur anhand des Writing Lab der FHWien der WKW. In L. Mrohs, J. Franz, D. Herrmann, K. Lindner & T. Staake (Hrsg.). *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln. Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge* (S. 117–132). Springer VS.

Schäfer, E. (2017). *Lebenslanges Lernen*. Springer.

Schmitz, D., Fiedler, M. & Becker, H. (2021). Selbstbestimmtes berufsbegleitendes Studieren im digitalen pandemiegeprägten Studium Empirische Ergebnisse als Begründungsrahmen für 3 hybride Lerngruppen. In M. Barnat, E. Bosse & B. Szczyrba (Hrsg.). *Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen*, S. 99–118.

Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Ziel.

Sotz-Hollinger, G. (2009). Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(2), 10–22.

Städli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten: Das AVIVA-Modell ; fünf Phasen guten Unterrichts* (2. Aufl.). hep.

Steiner, A. & Schwabl, G. (2022): Hochschuldidaktische Maßnahmen – krisenbedingt. R-KOMPAKT/-online als Konzept für Präsenz- und Online-Lehre. In G. Rathgeb, T. Stornig, Ch. Vollmer & A. Wurzlner (Hrsg.). *Transfer 8 Forschung – Schule. Bildung in der Krise* (8), (S. 208–221). Klinkhardt.

Stoppe, V. & Knaus, T. (2022). Hybrid-Lehre: Klar! Aber wie? Konzeption und technische Umsetzung interaktiver Hybrid-Lehre am Beispiel eines synchronen Tutoriums. *Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (22), 1–12.

Teicher, I. & Burges, S. (2024). *Digitale Resilienz: Kernkompetenz für eine neue Arbeitswelt*. Springer-Verlag.

Teml, H. & Teml, H. (2013). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung: Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Studienverlag.

Turnbull, D., Chugh, R. & Luck, J. (2019). Learning Management Systems: An Overview. In A. Tatnall (Hrsg.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies* (S. 1–7). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60013-0_248-1

Vötsch, M., Steiner, A., Gerth, S. & Schwabl, G. (2022). Wie lernt es sich gemeinsam im virtuellen Raum? Didaktische und soziale Dimensionen von Breakout-Rooms. In: B. Standl (Hrsg.): *Digitale Lehre nachhaltig gestalten. Medien in der Wissenschaft* (80), (S. 92–104). Waxmann.

Wendlandt, M. (2023). Hybrides Team-basiertes Kursformat: Aktives Lernen mit örtlicher und zeitlicher Flexibilität. In H. Dölling, C. Schäfle, S. Kürsten, M. Hunger, J. Hirtt & P. Riegler (Hrsg.). *Tagungsband zum 5. MINT Symposium in der Hochschullehre*, S. 132–140, <https://didaktikzentrum.de/images/cwattachments/mint-symposium-2023.pdf>

Zitieren des Beitrags (17.12.2024)

Steiner, A. (2024). Berufsbegleitende Studienmodelle in der berufsbildenden Lehrer:innen-ausbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 47, 1–28.
https://www.bwpat.de/ausgabe47/steiner_bwpat47.pdf

Die Autorin



Mag. Dr. ANJA STEINER

Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Berufspädagogik

Pastorstraße 7, 6020 Innsbruck

anja.steiner@ph-tirol.ac.at

<https://ph-tirol.ac.at/>