

Iberer, Ulrich

Vom "eLearning" zum "Hybrid Learning": Adaptionprozesse in der Studiengangsentwicklung

Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2021) 2, S. 43-51



Quellenangabe/ Reference:

Iberer, Ulrich: Vom "eLearning" zum "Hybrid Learning": Adaptionprozesse in der Studiengangsentwicklung - In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2021) 2, S. 43-51 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-242198 - DOI: 10.25656/01:24219

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-242198>

<https://doi.org/10.25656/01:24219>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

<http://www.dgwf.net>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

2|21

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZFWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

Programmplanung
in der wissenschaftlichen
Weiterbildung

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

11 Thema

Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

11 MORITZ BAUER, JULIA GNIBL

Bilder von Universität und deren Relevanz für die wissenschaftliche Weiterbildung

19 DOLLHAUSEN

Planungskulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Konzepts zur Analyse von Angebotsplanungen

26 ELISE GLASS, CHRISTINE BAUHOFFER, GABRIELE GRÖGER, ANDREAS MAI, BENJAMIN KLAGES

Sonderweg oder Königsweg: Ein akteurs- und prozessorientiertes Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge

35 CHRISTINE GÖBBELS, JESSIKA BERTRAM

Programmplanung aus pädagogischer Perspektive

Ein Modellierungsansatz wissenschaftlicher Weiterbildung

43 ULRICH IBERER

Vom „eLearning“ zum „Hybrid Learning“: Adaptionprozesse in der Studiengangsentwicklung

52 MICHAEL VOLLSTÄDT, TONI CHARLOTTE BÜNEMANN

Zwischen Innovation und Stagnation

Nachhaltige Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

60 Projektwelten

60 NICOLE HÖHN, MARTINA PIWONKA, CAROLA PREISS, SUSANNE KLIPPEL

Erfolgsfaktoren in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Ergebnisse einer Erhebung an bayerischen Hochschulen

68 SANDRA SCHAFFRIN, SANDRA TSCHUPKE, MARTINA HASSELER, VERA THIES

**Programmplanung und Entwicklung interprofessioneller wissenschaftlicher
Weiterbildungsangebote für Gesundheitsfachpersonal**

75 Aus der Fachgesellschaft

75 **Digitales Lernen und Lehren ist gekommen um zu bleiben**
Bericht zur Jahrestagung Higher Education 2021 der European Association of
Distance Teaching Universities (EADTU)

77 **Kooperativ, vernetzt - agil? Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung**
Bericht zur DGWF Jahrestagung 2021 an der Philipps-Universität Marburg in Kooperation mit dem
Deutschen Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

79 Verzeichnis der Autor*innen

Vom „eLearning“ zum „Hybrid Learning“: Adaptionsprozesse in der Studiengangsentwicklung

ULRICH IBERER

Abstract

Wie entwickelt sich ein Studienangebot über einen längeren Zeitraum? Wie verändert es sich in seinen konzeptionellen und didaktischen Komponenten? Wie kann dieser Prozess beschrieben werden? Der Beitrag versucht die didaktische Konzeption von Weiterbildungsprogrammen aus einer längeren zeitlichen Perspektive zu betrachten. Hierzu werden zunächst generelle Modelle der Studiengangsentwicklung im Kontext von digitaler Transformationen dargelegt und anschließend an einem Fallbeispiel illustriert. Mit Blick darauf und aus einer längerfristigen Perspektive wird deutlich, dass der in den klassischen Modellen unterstellte kontinuierliche Wandel immer wieder von markanten Umgestaltungen durchsetzt ist und sich so unterschiedliche Entwicklungsphasen zeigen.

1. Ausgangssituation: Studiengänge im Wandel

Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bilden ein inzwischen vielfach beschriebenes und breit untersuchtes Forschungsfeld (z.B. Bardachzi, 2010; Krüger, 2016; Bade-Becker & Jütte, 2018; Reich-Claasen, 2020). Sowohl generelle Muster und Vorgehensweisen bei der Entwicklung von Studienangeboten als auch Beschreibungen von erstmalig entwickelten Studiengängen mit neuartigen Inhalten oder Methoden werden vorgebracht. Die dargelegten Konzepte sind in vielen Fällen als Neuschöpfung, Innovation oder Antwort auf hochschulstrategische Ziele beschrieben und argumentieren mit einem erwarteten Nutzen. Trotz aller Beharrungskräfte und oftmals beklagter Unbeweglichkeit von Hochschulen: Studiengänge durchlaufen kontinuierlich Veränderungen. An dieser Stelle setzt der Beitrag an und geht im Lebenszyklus weiter: Wie entwickelt sich ein Studienangebot über einen längeren Zeitraum? Wie verändern sich seine Komponenten? Was bleibt stabil, was wird angepasst? Wie kann dieser Adaptionsprozess beschrieben werden? Im Fokus stehen didaktische Dimensionen in der Studiengangskonzeption, insbesondere im

Kontext des mediengestützten Lehrens und Lernens. Strategische und organisationale Aspekte werden dabei berührt. Eine besondere Aufmerksamkeit erfahren ausgewählte Aspekte der digitalen Transformation an Hochschulen, nicht zuletzt im Zusammenhang der aktuellen Auswirkungen der Corona-Pandemie (Pfaff, 2020). Dieser Beitrag erläutert zunächst theoretische Modelle zur Programm- und Studiengangsentwicklung und zeigt die besonderen Dynamiken digitaler Transformationen auf. An einem Fallbeispiel werden diese Veränderungsphasen illustriert und neue Desiderate für die zukünftigen Anforderungen abgeleitet.

2. Theorien der Studiengangsentwicklung

Auf die Frage, wie Lernangebote didaktisch gestaltet werden und wer hier maßgeblich Einfluss nimmt, hat Karl-Heinz Flechsig in den 1970er Jahren ein Schema unterschiedlicher Handlungsebenen didaktischen Gestaltens eingebracht (1975), das in Varianten aufgegriffen und weitergedacht wurde (z.B. Siebert, 1996). Etabliert hat sich dabei die Unterscheidung nach einer „didaktischen Makro-Ebene“, „didaktischen Meso-Ebene“ und „didaktischen Mikro-Ebene“, welche die Rahmenbedingungen für Lehr- und Lernprozesse determinieren (z.B. bei Sloane, 2010). Makrodidaktische Rahmensetzungen entstehen z.B. über gesetzliche Regelungen, Marktgestaltung, (De-)Regulierungen oder Förderungspolitik. Darunter gestalten Bildungsinstitutionen die mesodidaktischen Eckpunkte für Bildungsangebote, z.B. über normative oder strategische Festlegungen, durch den Aufbau von Infrastrukturen, Kooperationen, in Form von Personal- und Programmpolitik, über Zugangsbegrenzungen und Anerkennungsverfahren. Auf mikrodidaktischer Ebene werden schließlich konkrete Unterrichtseinheiten und Lehrveranstaltungen geplant. Unter dieser 3-Ebenen-Betrachtung können auch Trends oder Teilaspekte differenziert betrachtet werden, wie beispielsweise die gegenwärtige Suche nach Konzeptionen für online-gestützte Studienangebote. Das Desiderat dieses Beitrags ist vordergründig auf der Meso-Ebene

verortet, berücksichtigt dabei aber auch Beobachtungen um veränderte Bedürfnisse von Lehrenden und Lehrenden im Hinblick für den Gebrauch von digitalen Werkzeugen.

An diesen Ebenen orientierte Modelle der Studiengangsentwicklung zeigen ein eher deduktiv geprägtes Vorgehen: Ausgehend von fachwissenschaftlichen Analysen und potentiellen Tätigkeitsfeldern der Absolvent*innen werden die erforderlichen Kompetenzen bestimmt, danach die Inhalte ausgewählt, curriculare Bausteine inhaltlich und methodisch festgelegt, Veranstaltungskonzepte und Studienmaterialien erstellt, Serviceleistungen hinzugefügt. In regelmäßigen Evaluationen und Akkreditierungsverfahren werden die Ziele überprüft (Salden, Fischer & Barnat, 2016; auch das Modell des „Bildungsprozessmanagements“ nach Iberer & Müller, 2020). Neuere Untersuchungen machen deutlich, „dass eine professionelle Studiengangsentwicklung im aktuellen Kontext einer aktiven Perspektivverschränkung aller Beteiligten im Prozess bedarf“ (Niethammer, 2020, S. 42). Insbesondere professionsbezogene und gesamtuniversitäre Interessen nehmen Einfluss und benennen fachwissenschaftliche sowie institutionelle Vorgaben. Eine wichtige Rolle nehmen in diesen Prozess neue „Hochschulprofessionelle“ ein, die interdisziplinäre Prozesse moderieren und für die fachübergreifende Umsetzung der Regularien der Bologna-Reform zuständig sind (a.a.O.). Studiengangsentwicklung bleibt damit eine „Gratwanderung, den aktuellen Anforderungen für eine Legitimation nach außen sowie ihren Mitgliedern nach innen gerecht zu werden, d.h. sich in ihren Strukturen, Mechanismen und Handlungsabläufen der Umwelt angemessen anzupassen“ (a.a.O., S. 49 unter Rückgriff auf Zechlin 2019). Nach Schiefner-Rohs (2020, S. 291) bewegt sich Programmplanung „im Spannungsfeld unterschiedlicher Anspruchsgruppen und Akteure, deren Anliegen und Bedürfnisse sie durch sukzessives ‚Angleichungshandeln‘ zu vermitteln versucht“ (auch Cervero & Wilson, 1994; Gieseke, 2003). Sie setzt damit die Beobachtung von Tietgens fort, der in Planung eine Suchbewegung erkannte, die sowohl von der Angebots- als auch von der Nachfrageseite ausgeht und eine Interpretationsleistung der Anbieter darstellt (Tietgens, 1986). Beide Seiten inspirieren sich gewissermaßen gegenseitig: Die Anbieterseite, indem sie hilft, Bildungsbedarfe zu konkretisieren oder auch erst zu erwecken, als auch die Nachfrageseite, in dem sie auf Bedarfe, Interessen und Trends durch ihr Teilnahmeverhalten aufmerksam macht.

3. Veränderungsprozesse zwischen Anpassungen und Umbrüchen

Für den Prozess der konzeptionellen Veränderung sind verschiedene Bezeichnungen gebräuchlich: Transformation bzw. Transformationsprozesse, Wandel oder Verwandlung, Veränderung, Evolution und diverse weitere. Mit jedem dieser Begriffe werden unterschiedliche Fokussierungen und Zielsetzungen verbunden. In klassischen Managementansätzen geht es beispielsweise darum, über Veränderungsprojekte die „Kern- und Schlüsselprozesse“ in einer Organisation neu zu gestalten. Es wird nicht nur danach gefragt, wo Effektivitäts-

oder Effizienzziele nachgesteuert werden sollen. Vielmehr werden als Reaktion oder Antizipation auf (ggf. veränderte) Bedürfnissen von Kund*innen bislang praktizierte Abläufe bewusst in Frage gestellt. Die Leistung und das Geschäftsmodell der Organisation werden grundsätzlich neugedacht oder neu erfunden (Dehn & Zech, 2021, S. 105). Beiträge aus den Kultur- und Bildungswissenschaften greifen unter anderem auf den Begriff der „Metamorphose“ zurück, um transformative Dynamiken metaphorisch zum Ausdruck zu bringen (z.B. Geburt und Verwandlung, Reifen und Erstarren, Zerstörung und Auflösung; Karsch, 2017). Der Soziologe Ulrich Beck hat sein letztgeschriebenes Werk über die Beschreibung gesellschaftlicher Transformationen als „Die Metamorphose der Welt“ betitelt, um epochale Umbrüche zum Ausdruck zu bringen (2017): „Wandel impliziert, dass sich manches ändert, während vieles gleich bleibt [...]. Das Wort ‚Metamorphose‘ impliziert eine weitaus radikalere Veränderung: Die ewigen Gewissheiten moderner Gesellschaften brechen weg, und etwas ganz und gar Neues tritt auf den Plan. Um die Verwandlung der Welt zu erfassen, müssen wir dieses Neue untersuchen, uns ansehen, was aus dem Alten hervorbricht, und die Strukturen und Normen der Zukunft im Durcheinander der Gegenwart auszumachen versuchen“ (S. 15f.).

Vor dem Hintergrund der globalen Transformationen (Digitalisierung, Klimawandel, usw.) erscheint es durchaus erwartbar oder mitunter auch erforderlich, dass Studiengänge in ihrer Weiterentwicklung konzeptionelle Umbrüche vollziehen müssen, um sowohl pädagogisch (d.h. im Hinblick auf Bildungs- und Lernprozesse der Studierenden) als auch organisational (d.h. im Hinblick auf technische, ökonomische, rechtliche u.a. Veränderungen für die Hochschule) weiterbestehen zu können. Ob solche radikalen Wandlungen auch in der Studiengangsentwicklung tatsächlich nachgezeichnet werden können oder ob aufgrund besonderer (Beharrungs-)Kräfte im Wissenschaftsbetrieb andere Entwicklungsdynamiken wirken, soll im Folgenden am Aspekt des „digitalen Lehrens und Lernens“ in einem Fallbeispiel betrachtet werden.

4. Studiengangsentwicklung im Kontext digitaler Transformation

4.1. Digitale Lehre

Die Digitalisierung fordert nahezu alle Bildungseinrichtungen in doppelter Weise heraus: Zum einen sollen sie neue digitale Kompetenzen an ihre Lernenden vermitteln; es gilt Curricula und didaktische Konzepte entsprechend anzupassen. Zum anderen sind sie herausgefordert sich als Organisation digital zu erneuern. Dies beinhaltet nicht nur technische Aspekte wie die Bereitstellung von Infrastrukturen, sondern greift in kulturelle Selbstverständnisse ein, berührt Strategien und Strukturen und fordert letztlich alle Akteure heraus, sich für den Umgang mit digitalen Werkzeugen zu professionalisieren. In einer zunehmend digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt unterliegen die Art und Weise, wie gelehrt und gelernt wird einem permanenten Wandel. Die digitale Transformation zwingt Bildungsorganisationen dazu sich in Gänze und auf

allen Ebenen neu zu erfinden (Kerres & Buntins, 2020). Waren es in der Vergangenheit noch Einzelaktionen besonders motivierter Lehrender oder experimentell angelegte Lehrprojekte, so haben Hochschulen diese inzwischen häufig mit übergeordneten strategischen Zielen verknüpft. Oft genannte Konzepte sind Blended Learning, Virtual Reality, mobiles Lehren und Lernen sowie Distance Education. Ansätze des „Game Based Learning“, des forschenden und problemorientierten Lernens fließen mit ein. Die an Studium und Lehre Beteiligten, von den Studierenden über die Lehrenden bis hin zu Fakultäts- und Hochschulleitungen sind involviert, um die Transformation der Lehr- und Lernkulturen an den Hochschulen gemeinsam zu stemmen (Kauffeld & Othmer, 2019).

Der Trend hin zu digitalen Lehrformen an Hochschulen geschieht vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen und politischen Erwartungshaltungen, die solche Formate positiv konnotieren und etwaige Risiken zunächst hintenanstellen. Diejenigen, die sich besonders einbringen und engagieren, erhalten größere Budgets und werden mit Lehrpreisen honoriert. Bücher und gedruckte Skripten werden ersetzt durch Videoaufzeichnungen, Dateien in Lernplattformen, interaktive Funktionen und Methoden. Studierende und Wissenschaftler*innen greifen ganz selbstverständlich auf frei verfügbare Online-Kurse und Open-Access-Publikationen zurück, sie brechen damit die Grenzen von lokalen Bibliotheken und Hochschulen und agieren zunehmend global. Die Expansion transnationaler digitaler Lernwelten ist allgegenwärtig.

4.2. Digitalisierung bei Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind seit jeher in eher geringerem Maße standardisiert. Anders als grundständige Studiengänge orientieren sie sich weitaus stärker an aktuellen Bildungsbedürfnissen als an fachbezogenen Curricula, die in den Fachgremien der Hochschulen und in den wissenschaftlichen Fachcommunitys gefordert werden. Die fortlaufende Veränderung und Erneuerung ist Teil des Selbstverständnisses und bestimmt die Arbeitsweise. Auf der ständigen Suche nach innovativen Studienformaten war und ist die wissenschaftliche Weiterbildung besonders aktiv. Der Einsatz von medienbasierten, internetgestützten Lehrformen hat hier eine längere Tradition, insbesondere aus dem Bereich des Fernstudiums (von Korflesch & Lehmann, 2017). Maßgeblicher Treiber sind die besonderen Anforderungen der berufstätigen Studierenden, die raum-zeitlich flexible Studienformate nachfragen, um das Lernen mit beruflichen, familiären oder sozialen Verpflichtungen vereinbaren zu können. Außerdem wird damit angestrebt neue Zielgruppen (auch international) zu akquirieren, die Lehrorganisation zu vereinfachen, den Einsatz von Lehrmaterialien effizienter zu organisieren und dadurch ggf. auch Skalierungseffekte zu generieren (Rohs & Weber, 2020, S. 463f.).

Zwischen dem Fernstudium und den Präsenzangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung bildeten sich über die

vergangenen Jahre immer mehr Konvergenzen heraus, die zu unterschiedlichen Angebotsformen geführt haben (Zawacki-Richter & Stöter, 2020, S. 299; auch Iberer, 2010, 2013). In Summe können zwei Entwicklungspfade ausgemacht werden: Während solche Hochschulen, die eher mit Fernstudienangeboten auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv sind, eher zügig und innovativ digitale Studienangebote entwickelt und offeriert haben, haben sich in Hochschulen, die wissenschaftliche Weiterbildung primär als Präsenzangebote ausbringen, digitale Medien eher langsamer etabliert. Digitale Medien erfüllen hier die Funktion einer präsenzbegleitenden „Lernunterstützung“, beispielsweise durch ergänzende Lernressourcen zur Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, in Form von multimedialen Lernarrangements, wo in unterschiedlichen Umfängen Online-Lernphasen stattfinden oder durch den Einsatz von digitalen Geräten oder E-Assessment-Systemen (Rohs & Weber, 2020). Mit der zunehmenden Verbreitung von mobilen Endgeräten (Smartphone, Tablets) ergeben sich zunehmend neue Möglichkeiten für die Präsentation von Inhalten, die Gestaltung von Lernszenarien und Konzeption von Studiengängen (Poxleitner & Arnold, 2014; Zukov & Decker, 2013). Als Mehrwert von Mobile Learning für die wissenschaftliche Weiterbildung wird vor allem die nochmals höhere zeitliche und örtliche Flexibilität gegenüber Desktop-PC-Anwendungen gesehen (Rohs & Weber, 2020). Die hier skizzierten Konzepte, Entwicklungslinien und Dynamiken für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind nicht exklusiv für diesen Bereich zu betrachten, sie werden auch aus anderen Bildungsbereichen vergleichbar dargestellt. Allerdings zeigen die aktuellen Diskurse, dass die wissenschaftliche Weiterbildung durchaus ein Vorreiter ist und ihre digitalen Studienangebote beispielgebend und prototypisch auch für traditionelle (Präsenz-)Studiengänge sein können.

5. Fallbeispiel: Berufsbegleitender Masterstudiengang „Bildungsmanagement“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

5.1. Methodik

Im Folgenden werden die eingangs erläuterten Zusammenhänge an einem Fallbeispiel illustriert und interpretiert. Das Vorgehen ist an der Untersuchungsmethodik der Kasuistik orientiert. Durch die Konzentration auf ein ausgewähltes Fallbeispiel sollen reale Phänomene sich distanzierend ergründet werden, um so „einen verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit pädagogischen Handelns“ zu ermöglichen (Hummrich, 2016, S. 13). Ziel der Kasuistik ist es durch Rekonstruktion und Interpretation empirischer Realitäten bislang Unbeachtetes offenkundig werden zulassen - ohne damit einem „hysterischen Praxisanspruch“ oder der „Tendenz der Unterbietung der Ansprüche universitärer Lehre“ zu unterliegen (Wernet, 2021, S. 300). Die wissenschaftlich ausgerichtete Kasuistik beruht darauf, dass die Auseinandersetzung an einem ausgewählten Fall mit dem Ziel eines generellen Erkenntnisgewinns und orientiert an wissenschaftlichen Kriterien erfolgt. Datler (1995, S. 725f.) spricht von „Fallgeschichten“ und schreibt der Methode drei unterschiedliche

Bedeutungen im Forschungsprozess zu: Zum ersten können damit bereits existierende, bekannte Problemlagen vor dem Hintergrund etablierter paradigmatischer Grundannahmen diskutiert werden. Zum zweiten können Fallgeschichten als Novum oder andersartiges Phänomen dargestellt werden, um damit aufzuzeigen, dass bislang bekannte Problemlösungsmethoden nicht mehr zum Erfolg führen oder nur noch unzureichende Ergebnisse hervorbringen und es neuer paradigmatischer Annahmen bedarf, beispielsweise neuer Modellvorstellungen oder Forschungsmethoden. Und zum dritten können Fallgeschichten als exemplarische Problemlösungen in den Theorie-Praxis-Diskurs eingebracht werden.

5.2. Rahmendaten

Als Fallbeispiel bzw. Fallgeschichte wird im Folgenden der berufsbegleitende Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg herangezogen. Die Rekonstruktion erfolgt aus Publikationen über den Studiengang sowie öffentlich einsehbar Beschreibungen aus Akkreditierungen bzw. Reakkreditierungen¹. Des Weiteren fließen Ergebnisse aus vorliegenden Evaluationsdaten ein, insbesondere aus Absolventenbefragungen von 16 Jahrgängen. Der Studiengang ist als berufsbegleitender, weiterbildender Masterstudiengang mit einer Regelstudienzeit von vier Semestern (90 CP) konzipiert. Er richtet sich an Berufserfahrene aus Bildungsorganisationen (Frühkindliche Bildung, Schule, Wissenschaft, Erwachsenenbildung, Gesundheitswesen, Personalentwicklung, Bildungsträger) mit Perspektiven auf Leitungs- und Führungsaufgaben².

5.3. Adaptionprozesse in der Studiengangsentwicklung, Fokus „digitales Lehren und Lernen“

Die folgende Rekonstruktion bündelt die vorliegenden Informationen und Daten und bildet sie in einer Fallgeschichte ab. Dabei werden unterschiedliche Phasen herausgestellt, die

mit für die jeweilige Phase charakteristischen Begriffen betitelt, zeitlich eingeordnet und mit typischen Themen und Elementen illustriert werden.

Phase 1: Initialisierung (ab 2000): „Innovation eLearning“

Bei den ersten konzeptionellen Überlegungen für einen neuen, berufsbegleitenden Masterstudiengang „Bildungsmanagement“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wurden Ideen aufgegriffen, die damals unter dem Terminus „eLearning“ (bzw. „E-Learning“) in Forschung und Praxis erprobt wurden. Leitgedanke war es ein „Hypermediasystem“ zu entwickeln, das nicht nur – wie bis dato üblich – Lehrinhalte in Form von Texten und Bildern präsentiert, sondern vielmehr Möglichkeit eröffnen sollte „authentisch [...] Gesprächskulturen in Gruppen abzubilden“. Ein solches Studienformat könne dann „auf der Basis einer nutzerfreundlichen Lernplattform eine wichtige Kommunikationsfunktion im Studiengang übernehmen“ (Schweizer, Hartmut, Rath & Unseld, 2002, S. 249f.). Die ersten Skizzen in der Studiengangsentwicklung betonten noch bewusst den Möglichkeitscharakter und listeten lediglich exemplarische Komponenten auf. Es galt in dieser Phase primär weitere Akteure für das Projekt zu gewinnen, erste Interessierte zu adressieren und Finanzierungspartner zu überzeugen.

Phase 2: Konzeption, Aufbau (ab 2003): „Blended-Learning-Rahmenkonzept“

Mit Start des Studienbetriebs und der Immatrikulation der ersten Studierenden wurden E-Learning-Komponenten für die ersten Module entwickelt. Der Studiengang wurde als „Entwicklungsprojekt“ eingeführt, d.h. Inhalte und Methoden wurden im Prozess geschaffen. Typisch für diese Phase der Studiengangsentwicklung war die rollierende Planung auf Basis eines Rahmenkonzepts. Darin war festgelegt, wie Selbstlern- und Transferphasen mit Präsenzphasen und dem

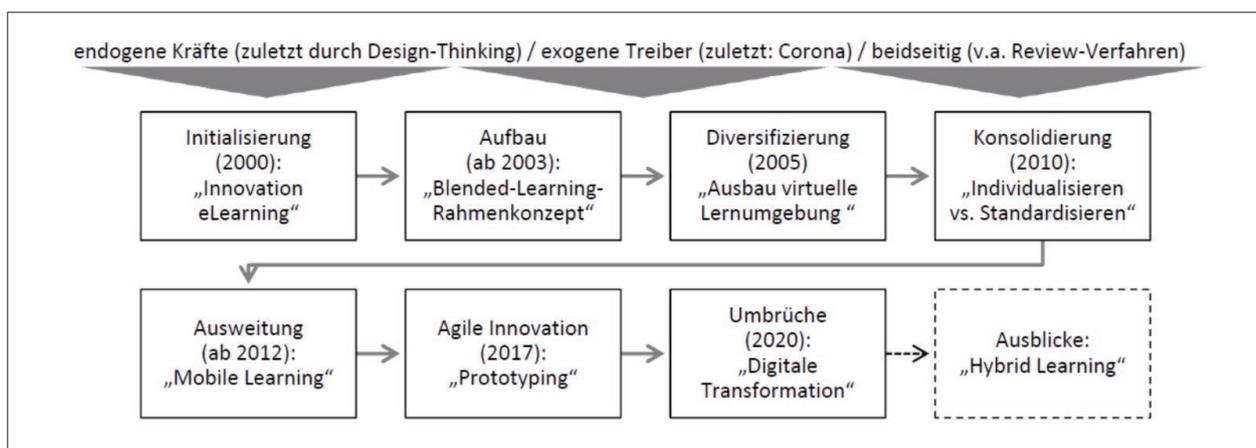


Abb. 1: Phasen und Treiber der Studiengangsentwicklung im Fallbeispiel „Masterstudiengang Bildungsmanagement“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

¹ Überblick siehe: <https://www.ph-ludwigsburg.de/?id=5181>

² <https://www.ph-ludwigsburg.de/ma-bima>

Lernen in der Praxis kombiniert werden. Ziel war es, mit diesen Komponenten Selbstlernprozesse anzustoßen, den Berufsalltag der Studierenden zu reflektieren und Impulse zum Praxistransfer zu geben. Die Präsenzphasen sollten auf diese Weise von der Wiedergabe von Wissen in Vorlesungsform entlastet werden (Iberer, Müller & Wippermann, 2014, S. 78f.; Iberer, Wippermann & Müller, 2008, S. 106ff.). Obgleich erst wenige Monate seit den ersten initialen Überlegungen vergangen waren, hatte sich zu diesem Zeitpunkt der Ansatz von „E-Learning“ modifiziert auf „Blended Learning“, d.h. einen aufeinander abgestimmten Mix verschiedener didaktischer Elemente (Selbststudienmaterialien, E-Learning-Aktivitäten, Fallaufgaben und Projektarbeiten, Coaching).

Phase 3: Diversifizierung (ab 2005): „Ausbau einer virtuellen Lernumgebung“

Im Lichte der Etablierung von Online-Plattformen im Bildungsbereich wurden die einzelnen Online-Lehreinheiten und didaktischen Online-Funktionen in einer virtuellen Lernumgebung gebündelt: Hauptaufgabe der Lernplattform ist es, den Austausch zwischen den Beteiligten (Lehrenden, Studierenden) fortzuführen, welcher in den Präsenzphasen initiiert wurde. Die Rolle der Plattform reicht dabei von der einfachen Kontaktdatenbank bis hin zum Hauptmedium für interaktive Diskussions- und Kooperationshandlungen (Forum, virtuellen Gruppenarbeitsräumen). Strategisches und didaktisches Ziel in der Studiengangsentwicklung zu diesem Zeitpunkt war es, die Studierenden-Gruppen („community of learning“) kontinuierlich in ein „Netzwerk aller ehemaligen Studierenden und Lehrenden („community of practice“) [...]“ hinzuführen (Iberer, Schnurer & Vogel, 2007, S. 144).

Phase 4: Konsolidierung (ab 2010): „Individualisieren versus Standardisieren“

Mit den Erfahrungen aus den ersten abgeschlossenen Jahrgängen, den Evaluationsergebnissen und Rückmeldungen von Studierenden und Lehrenden, wurden die spezifischen Anforderungen an digitale Lehr- und Lerninfrastrukturen deutlicher, die sich aus der Zielgruppe berufstätiger Studierender ergeben: „Gerade dann, wenn Lernende und Lehrende die funktionalen Möglichkeiten erfolgreich einsetzen und zu schätzen wissen, äußern sie verstärkt weitergehende Bedürfnisse (Zusatzfunktionen, Individualisierungen, Neuerungen usw.). Mit jeder Erweiterung verkompliziert sich die funktionale Struktur, der administrative Aufwand und inhaltliche Aktualisierungsdruck steigen. Zudem gilt es den Spagat zu bewältigen zwischen den Erwartungen der medialen Avantgarde, die jede Neuerung kennen lernen und nutzen wollen, und den medienskeptischen Lernenden“ (Iberer et al., 2014, S. 89f.). Es wurde erkannt, dass die curricularen Ansprüche an ein postgraduales Masterstudium in einem thematischen Spezialgebiet es nur bedingt zulassen, auf Standard-Content zurückzugreifen (z.B. E-Learning-Programme). Es erscheint realistischer, sich auf die Vermittlung von Studieninhalten und wissenschaftlichen Publikationen in Form von Online-Veröffentlichungen und Open-Access-Datenbanken zu konzentrieren.

Phase 5: Ausweitung (ab 2012): „Mobile Learning“

Nach der ersten Dekade des Studiengangs wurde deutlich, dass verändertes Nutzungsverhalten, Mediengewohnheiten und die technischen Innovationen der Digitalisierung in der Studiengangsentwicklung stärker berücksichtigt werden müssen, um weiterhin Interessierte zu gewinnen. In der Folge wurden Neuerungen angegangen, die vor allem das zunehmende Bedürfnis von Studierenden und auch Lehrenden nach schnell verfügbaren Inhalten noch stärker berücksichtigen sollten. Im Fokus standen mehr Möglichkeiten für ortsunabhängiges Lernen mittels Smartphone und Tablet sowie ein Ausbau des Medienformats 'Video', beispielsweise in Form von Filmsequenzen in Fallstudien oder dem verstärkten Einsatz von Videokonferenzsystemen in Arbeitsgruppen und Beratungssituationen (Iberer et al., 2014, S. 91). Weiter anvisiert wurde die Integration von Social Media, die Einbettung von externen Inhalten (Stichwort „Microcontent“) sowie der Einsatz von Online-Medien im Präsenzseminar (über Beamer und Whiteboard hinausgehend).

In dieser Phase wurde wiederholt eine erneute Selbstvergewisserung und Neupositionierung der Funktion und des Stellenwerts digitaler Lehre virulent: „Wo liegt [...] künftig der originäre, gar exklusive Wert von Online-Lehre?“ (a.a.O., S. 92f.). Der technische Fortschritt und der konzeptionelle Anspruch an den Studiengang läuteten den nächsten Entwicklungsschritt ein. Es bahnte sich eine allmähliche Konvergenz von Präsenzlernen und verteilten Lernformen an, da die Systeme im Alltagsgebrauch mehr und mehr ineinander übergingen. Der Umbruch war dynamisch und spiegelte sich vor allem in den Diskussionen um die zunehmende Entgrenzung von Lernorten und von Lernzeiten sowie die Individualisierung von Lernprozessen wieder (Iberer & Müller, 2013). Die Palette der Lernformen wird vom einzelnen Lernenden individuell verschieden wahrgenommen. „[D]ie fassbare Unterscheidung nach Präsenz- oder medialem Lernen, geht in den Anforderungen nach flexiblem und lebenslangen Lernen auf“ (Schmidt-Lauff, 2008, S. 402).

Phase 6: Agile Innovation (ab 2017): „Prototyping“

Im Zuge der weiteren Digitalisierung von Studienmaterialien und des Aufbaus von Online-Zusatzmodulen galt es in der nächsten Phase der Studiengangsentwicklung die zunehmend komplexer werdenden Rahmenbedingungen aufzugreifen. Noch stärker als bislang wurden neue Konzepte zunächst prototypisch skizziert und in iterativen Entwicklungsschritten erschlossen. Methodisches Vorbild hierfür waren Innovationsverfahren, die unter den Schlagworten „Design Thinking“ und „Agiles Management“ aus dem Feld der Softwareentwicklung bekannt wurden: „Um die Studieninhalte noch konsequenter auf die Lernbedarfe der Studierenden beziehen zu können, wurde die folgende Design Challenge [...] bearbeitet: ‚Wie kann das Curriculum (Ziele, Inhalte, Methodik) des Masterstudiengangs Bildungsmanagement noch stärker auf die Bedarfe der Teilnehmenden ausgerichtet werden?‘ Die multidisziplinären Teams [...] entwickelten vielfältige Impulse zur Weiterentwicklung des Studiengangs.“

Am Ende des Tages wurden die Ergebnisse durch digitale Prototypen in Form von kurzen Videosequenzen veranschaulicht“ (Schmidberger & Wippermann, 2018, S. 56).

Phase 7: Umbrüche (2020): „Digitale Transformation“

Der letzte bedeutsame Umbruch in der Studiengangsentwicklung ist mit der COVID-Pandemie ab dem Frühjahr 2020 verbunden. Wie in vielen anderen Einrichtungen waren auch die Akteure in diesem Studiengang herausgefordert, unter den plötzlichen Widrigkeiten den Studienbetrieb aufrecht zu halten und durch neue Konzepte sicherzustellen. Zunächst lag der Fokus auf der Situationsbewältigung im Lockdown, der v.a. für die Präsenz-Elemente im Studiengang Ad-hoc-Änderungen erforderlich machte (v.a. Alternativen für Präsenzphasen und Prüfungen). Um die Mehrfachbelastungen der Studierenden (Home-Office, Kinderbetreuung, u.a.) zu berücksichtigen, wurden Lernaktivitäten weiter flexibilisiert, v.a. durch verstärkte asynchrone Lehrinhalte und zeitliche Entzerrungen von (digitalen) Kompaktphasen durch vor- und nachgelagerte Aktionen. Ziel war es, das soziale Erleben der Kursgruppen und den Kontakt zu den Dozierenden virtuell zu stärken. Diese neuen Formate waren nicht nur Krisenbewältigung, sondern konnten sich schnell als generelle Methoden etablieren und verstetigen. Das Studiengangskonzept hatte sich damit erneut mit entsprechend erneuerten didaktischen Komponenten gewandelt. So werden u.a. Lehrinhalte inzwischen ausschließlich in Form von vorproduzierten „Lernimpulsen“ in unterschiedlichen Formaten (als Präsentationen, Texte, Podcast, Videobeiträge, Aufgaben o.a.) bereitgestellt, die die Studierende nach freier Einteilung bearbeiten können. Die gemeinsame Auseinandersetzung ist nicht mehr nur auf die Präsenzphasen beschränkt, sondern ist auch auf virtuelle Kleingruppenarbeiten ausgeweitet, sowohl zeitversetzt (asynchron) als auch beim zeitgleichen („Live“-)Austausch über Videokonferenzen.

Ausblicke

Der Fokus der nächsten konzeptionellen Arbeiten am Studiengang liegt wieder bei den Präsenzphasen. Hierfür werden neue Formate und Methoden benötigt, um die knappe und wertvolle Zeit zur Begegnung effektiv zu nutzen. Gesucht werden Formate für Lehre in „Präsenz mit Distanz“ und für Lernaktivitäten im freien Gelände. Es ist absehbar, dass auch nach der Überwindung der Pandemie weiterhin einzelne Studierenden und Lehrpersonen nicht zuverlässig vor Ort dabei sein können (wegen Quarantäne, gesundheitlicher Risiken u.a.). Dank gut funktionierender Videokonferenzsysteme wurde die Kombinatorik, die die Blended-Learning-Rahmenkonzeption bereits beinhaltete, nochmals weiter differenziert. In diesem Zuge erscheinen Lehr-Konzepte wegweisend, die unter dem Begriff „Hybrid Learning“ propagiert werden (z.B. Universität Mainz, <https://lehre.uni-mainz.de/hybrid/>). Inwieweit eine Gleichzeitigkeit von physischer und digitaler Präsenz gelingen kann, ist bis heute unbeantwortet, insbesondere im Hinblick auf die hohen technischen Anforderungen an die Raumausstattung und den höheren Koordinationsbedarf unter allen Beteiligten. Eine erste

schlüssige Systematik für diese erweiterten Kombinationen von synchronen Online-Lehrphasen mit asynchronen Lerninhalten und Präsenzphasen am Hochschulcampus hat Reinmann (2021) vorgelegt. Sie schlägt vor, vier didaktische Grundformen zu unterscheiden, nämlich das Präsenz-Lehren (in unmittelbarer, physischer Begegnung), das Online-Lehren (als zeitgleiches oder zeitversetztes Arbeiten in digitalen Umgebungen), das synchrone Hybrid-Lehren (Akteure sind teils physisch präsent, teils online zugeschaltet) und das asynchrone Hybrid-Lehren (Akteure interagieren zu verschiedenen Zeiten in physischer Präsenz und in digitaler Umgebung). Als „tragendes Gerüst“ würde die Hochschule lediglich Zeiten, Räume und Modalitäten koordinieren, die für Lehrende und Studierende vielfältige, kreative Settings zulassen, „die in vielen Fällen weniger Entweder-Oder-, sondern eher Sowohl-Als-auch-Charakter haben werden“ (ebd., S. 8). Für die Studiengangsentwicklung können daraus wiederum neue Varianten entstehen, z.B. Online-Anteile im Praktikum und bei Projektarbeiten oder der situative Einbezug von Absolvent*innen, Expert*innen oder Interessierten.

Die skizzierten Phasen zeigen an verschiedenen Stellen einen nahezu idealtypisch linearen Bogen von Initiierung, Stabilisierung und Erneuerung (z.B. bei der Lernplattform). Mit kreativen Ideen und Optionen konnten neue Lösungen und Konzepte für den Studiengang erarbeitet und eingeführt werden. Es darf aber nicht ausgeblendet werden, dass solche optimalen Adaptionen auch stets mit gegengerichteten Effekten einhergehen und dass sie Pfadabhängigkeiten unterworfen sind (Holtmann 2008). Aus der Fallgeschichte sind hier gewisse "Lock-In-Effekte" anzuführen (Freihorst, Haschler & Schlüter, 2021), unter anderem durch Festlegungen auf bestimmte technische Lösungen, die dann auf längere Zeit das Spektrum didaktischer Varianten vorgeprägt haben (Beispiel: eigene Medienproduktionen, Studienbriefe, Videosequenzen). Des Weiteren sind über alle Phasen hinweg selbstverstärkende Rückkopplungen erkennbar (Beispiel: Die Strategie zu stärkerer Individualisierung (Phase 5) förderte die agile Innovation (Phase 6), welche wiederum v.a. individualisierbare, flexible Lernkonzepte hervorgebracht hat).

6. Beobachtungen

Als maßgebliche Treiber der einzelnen Entwicklungen können endogene Kräfte (v.a. Aktionen und Initiativen aus dem Betrieb des Studiengangs heraus, Programmneuerungen, studentische Beiträge und Impulse), exogene Kräfte (v.a. von außen herangetragene Anforderungen und Interessen von Anspruchsgruppen, Krisenereignisse) oder beidseitig wirkende Faktoren identifiziert werden (z.B. aus Qualitätsentwicklung, Akkreditierungen, durch neue Personen im Lehrpersonal). Welche konkreten Veränderungsprozesse aufgrund von welchen Anregungen oder Anforderungen adaptiert wurden, kann auch rückblickend nicht immer eindeutig nachvollzogen werden, insbesondere durch die inhärenten Wechselwirkungen (z.B. konzeptionelle Aktualisierungen vor einer anstehenden Akkreditierung, daraus hervorgehen-

de Auflagen) und die Vielzahl der dabei beteiligten Akteure (vgl. Abbildung 1, Phasen und Treiber der Studiengangsentwicklung im Fallbeispiel). Eine radikale Neuausrichtung ist in der geschilderten Historie des Studiengangs in Bezug auf den fokussierten Aspekt „digitales Lehren und Lernen“ nicht feststellbar, da er von Beginn an digitale Lehr- und Lernformen umsetzt, weiterentwickelt und digitale Komponenten für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung wesentypisch sind (vgl. Abschnitt 4.2). Allerdings deuten die immer kürzer werdenden technologischen Innovationszyklen und veränderten Mediengewohnheiten an, dass auch hier eine umgreifende Metamorphose in der Zukunft nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann (z.B. durch verstärkte Künstliche Intelligenz, Learning Analytics; Pelletier et al., 2021).

In vielen Fällen hat sich die aktuelle globale Pandemie als Innovationstreiber für digitale Lehr- und Lernformate entpuppt (u.a. Hofmann et al., 2021), so auch in diesem Studiengang. Abrupte, unerwartete Ereignisse und dabei erzwungene Veränderungen führen jedoch nicht immer zu Fortschritten. Eher provozieren sie zunächst Krisenentscheidungen verbunden mit Umwegen oder Experimenten (z.B. im Zuge der aktuellen Pandemie mit „Adhoc-Digitalisierung“ oder „Emergency Remote Teaching“; Reinmann, 2020). Nachhaltige Entwicklungen etablieren sich dann, wenn solche Ereignisse reflektiert und als Gelegenheit zur Erneuerung interpretiert werden können (z.B. in der Fallgeschichte beim Aufbau von Lehrvideos und Strukturen zur Online-Studienberatung). Inwieweit Studierende ein flexibel gestaltbares Studienprogramm entsprechend aufgreifen und nutzen können, ist vom individuellen beruflichen Kontext abhängig, wird von der aktuellen Familiensituation bestimmt und von persönlichen Lebensereignissen herausgefordert. Es deutet sich an, dass das Lernen an wechselnden Orten in weiterbildenden Studiengängen an Bedeutung gewinnt, das Studierverhalten aber gleichzeitig stark vom Grad der Unterstützung durch den Arbeitgeber, vom eigenen Arbeitspensum sowie der familiären Belastung abhängig ist (Ninnemann, 2020). Studiengangsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist damit mehr denn je herausgefordert, nicht nur die Orte des Lehrens (digital, in Präsenz) sondern verstärkt auch die Orte des Lernens gezielt in den Blick zu nehmen. Damit verbunden ist auch die Beobachtung, dass für manche Studierende die rasante Digitalisierung der Studienprogramme inzwischen eine Online-Sättigung erreicht hat, die belastend oder auch kritisch wahrgenommen wird, vor allem im Hinblick auf die problematischen Praktiken diverser großer Plattformbetreiber (v.a. Videokonferenz- und Lernplattformssysteme) durch intransparente Algorithmen und rechtswidrige Datenverarbeitung (Iberer & Rymes 2021).

Viele Erneuerungen in der Studiengangsentwicklung geschehen beiläufig, als kontinuierliche Verbesserung, als sich herausbildende, evolutionäre Strategien (Dehn & Zech, 2021, S. 50ff.) sowie im Sinne des Angleichungshandelns (s. Abschnitt 2) als Moderation und Vermittlung zwischen eher

konservativen Traditionalist*innen einerseits sowie experimentierfreudigen Pionier*innen andererseits. Tiefgreifendere Veränderungen treten insbesondere dann ein, wenn die Studiengangsentwicklung durch Impulse von außen angestoßen wird, z.B. durch Auflagen aus Akkreditierungen, bei technisch erzwungenen Innovationen (z.B. Wechsel auf ein anderes Learning-Management-System), Umbrüchen in der Finanzierungsstruktur (z.B. Ausstieg eines Finanziers), Änderungen im Rechtssystem bzw. Gerichtsentscheide oder durch gesellschaftliche Ereignisse (wie die derzeitige Pandemie-Situation). Als eher stabil zeigt sich im Fallbeispiel der Personalwechsel, auch in Führungspositionen. Neue Impulse und Ideen kommen dadurch (tendenziell) eher erst zeitverzögert zum Tragen. Stärker als grundständige Studiengänge sind Weiterbildungsstudiengänge Marktbedingungen ausgesetzt und fortlaufend herausgefordert sich ökonomisch und inhaltlich zu legitimieren. Von daher sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung regelmäßige Neuschöpfungen gleichermaßen gewöhnlich wie das Zusammenlegen oder auch Einstellen von Studienangeboten. In der Reflexion der Studiengangsentwicklung im Fallbeispiel und auch generell für Strategien bei Online-Lehrkonzepten werden einerseits öffnende Momente (z.B. im Initiieren, Aufbauen, Erweitern, Ausdifferenzieren) und zum anderen schließende Momente (z.B. im Konsolidieren, Standardisieren, strategisch Neuausrichten) nachvollziehbar. Die Bereitschaft zur ständigen Wandlung schafft eine wichtige Voraussetzung für die Zukunftssicherung eines Studienangebots.

Literatur

- Bade-Becker, U. & Jütte, W. (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 821-836). Wiesbaden: Springer VS.
- Bardachzi, C. (2010). *Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge*. Münster: Waxmann.
- Beck, U. (2017). *Die Metamorphose der Welt. Aus dem Englischen von Frank Jakubzik*. Berlin: Suhrkamp.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994). The politics of responsibility. A theory of program planning practice for adult education. *Adult Education Quarterly*, (45), 249-268.
- Datler, W. (1995). Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, (41), 719-728. Online: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10526.
- Dehn, C. & Zech, R. (2021). *Gelingendes Management. Handbuch für Organisationen der Bildung, Beratung und sozialen Dienstleistung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Flechsigg, K.-H. (1975). *Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (ZIFF Papiere)*. FernUniversität Hagen. Online: https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000204.
- Freihorst, T., Haschler, S. & Schlüter, B. (2021). *Schule digital: Wie ein Lock-In an Schulen der Gesellschaft schadet*. Online: <https://www.heise.de/hintergrund/Schule-digital-Wieder-Lock-In-Effekt-unsere-Schulen-beschraenkt-6006927.html>.
- Giesecke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Giesecke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: wbv. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/giesecke0201.pdf>.
- Hofmann, Y., Salmen, N., Stürz, R. A., Schlude, A., Putfarken, H., Reimer, M. & Classe, F. (2021). *Die Pandemie als Treiber der digitalen Transformation der Hochschulen?* München: Bayerisches Forschungsinstitut für Digitale Transformation. Online: https://www.bidt.digital/wp-content/uploads/2021/10/BIDT_IHF_Studie_Digitale-Transformation-der-Hochschulen.pdf.
- Holtmann, J. P. (2008). *Pfadabhängigkeit strategischer Entscheidungen. Eine Fallstudie am Beispiel des Bertelsmann Buchclubs Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Michael (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Iberer, U., Schnurer, K. & Vogel, A. (2007). Blended Learning und Lernplattformen: Konzepte und ihre Umsetzung bei verschiedenen Masterstudiengängen. In G. Schweizer, U. Iberer, H. Keller (Hrsg.), *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten - Innovationen vorantreiben* (S. 137-152). Bielefeld: wbv. Online: <https://www.wbv.de/artikel/6001854w>.
- Iberer, U., Wippermann, S. & Müller, U. (2008). Blended Learning im Masterstudiengang Bildungsmanagement. In U. Müller, G. Schweizer & S. Wippermann (Hrsg.), *Visionen entwickeln - Bildungsprozesse wirksam steuern - Führung professionell gestalten. Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg* (S. 103-118). Bielefeld: wbv.
- Iberer, U. (2010). Vom E-Learning zum Blended Learning: Aktuelle Entwicklung und didaktische Chancen virtueller Lehr- und Lernformen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, (1), 15-27. Online: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01a/04.pdf>.
- Iberer, U. (2013). Durch Blended Learning eine kontinuierliche Professionalisierung sichern. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 745-753). Köln: Carl Link.
- Iberer, U. & Müller, U. (2013). „Lernen am Unterschied“ - das Modell der PH Ludwigsburg. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 976-983). Köln: Carl Link.
- Iberer, U., Müller, U. & Wippermann, S. (2014). Vom Innovationsprojekt zum etablierten Blended Learning. In C. Spary (Hrsg.), *E-Learning: Bildung 2.0? Anforderungen auf dem elektronischen Weg der individualisierten Lernumgebungen* (S. 76-98). Berlin: RabenStück.
- Iberer, U. & Müller, U. (2020). „Bildung managen“? Steuern und Gestalten von Bildungsprozessen. *Studentext zum Bildungsprozessmanagement*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule. Online: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/701>.
- Iberer, U. & Rymeš, R. (2021). „Ich hab‘ da so‘n Online-Tool“: Web-Anwendungen zwischen didaktischer Innovation, organisationalen Anforderungen und Datenschutzrisiken. *Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, (21). Online: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de>.
- Karsch, C. (2017). *Metamorphose als Metapher für beruflichen Wandel*. Blogbeitrag, veröffentlicht am 23.03.2017. Online: <https://berufliche-neuorientierung.net/metamorphose-als-metapher-fuer-beruflichen-wandel>.
- Kauffeld, S. & Othmer, J. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Innovative Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 11-23. Online: <https://www.hessische-blaetter.de/articles/87>.
- Krüger, M. (2016). Bildungsmanagement-Studiengänge und die Formen ihres Einflusses auf Deutungsmuster professionellen Handelns. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, Bd. 39, (3), 297-315. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40955-016-0075-8>.
- Niethammer, C. (2020). *Herausforderung Studiengangentwicklung. Professionelles Handeln in der Organisation Hochschule. Dissertation*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität. Online: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/101192>.
- Ninnemann, K. (2020). *Onlife Learning Spaces. Gestaltungsszenarien von Lernorten bei der Digitalisierung des Lernraums Hochschule. Präsentation im Rahmen eines DGWF-Webinars am 22.10.2020*. Online: <https://dgwf.net/webinare.html>.

- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D.C., McCormack, M., Reeves, J. & Arbina, N. (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition*. Online: <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>.
- Pfaff, D. (2020). Ein Virus als Beschleuniger der digitalen Transformation an Hochschulen. *Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)*, (15), 7-9.
- Poxleitner, E. & Arnold, M. (2014). Forschungsbasiertes Lernen mit selbsterstellten Lernapps. In O. Zawacki-Richter, D. Kergel, N. Kleinefeld, P. Muckel, J. Stöter & K. Brinkmann (Hrsg.), *Trends 2014. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule* (S. 83-98). Münster: Waxmann.
- Reich-Claasen, J. (2020). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 279-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2020). *Instructional MacGyvers*. Blogbeitrag, veröffentlicht am 07.05.2020. Online: <https://gabi-reinmann.de/?p=6827>.
- Reinmann, G. (2021). *Hybride Lehre - ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis*. Impact Free 35, Online: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/02/Impact_Free_35.pdf.
- Rohs, M. & Weber, C. (2020). Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 419-455). Wiesbaden: Springer VS.
- Salden, P., Fischer, K. & Barnat, M. (2016). Didaktische Studiengangentwicklung. Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133-149). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 405-419). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidberger, I. & Wippermann, S. (2018). Design Thinking in der Erwachsenenbildung. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3), 53-56.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Schweizer, G., Hartmut, M., Rath, M. & Unseld, G. (2002). Ein Studienkonzept zum Bildungsmanagement. In H. Melenk, K.-H. Fingerhut, M. Rath, M. & G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung - das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen* (S. 237-250). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Sloane, P. F. E. (2010). Makrodidaktik. Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 205-212). Stuttgart: Klinkhardt.
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- von Korfflesch, H. & Lehmann, B. (2017). *Online-/Distance-Education. Entwicklungslinien und Trends des Fernstudiums*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wernet, A. (2021). Fallstricke der Kasuistik. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299-319). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=21574.
- Zawacki-Richter, O. & Stöter, J. (2020). Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 299-314). Wiesbaden: Springer VS.
- Zukov, H., & Decker, P. (2013). Mobiles & papierfreies Studium - Vom papiergebundenen Studienbrief zum mobilen Fernstudium. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *Independent Learning. Die Idee und ihre Umsetzung* (S. 110-117). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

AutorDr. Ulrich Iberer
iberer@ph-ludwigsburg.de