

Motive, didaktische Methoden und Unterstützungsbedarfe von Lehrenden sowie resultierende zeitliche Aspekte in der Weiterbildung an bayerischen Hochschulen

VERONIKA HARTL

ROBERT OTT

JANIKA ZELMER

Abstract

Die hochschulische Weiterbildung stellt einen zentralen Bestandteil des lebenslangen Lernens dar und hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Im Mittelpunkt des Beitrages steht eine explorative Studie, die die subjektiven Einschätzungen von Lehrenden an bayerischen Hochschulen zu ihren Motiven und didaktischen Methoden in der Weiterbildung untersucht. Besonderes Augenmerk liegt auf den Unterschieden zur grundständigen Lehre, den spezifischen Herausforderungen in der Arbeit mit berufserfahrenen Studierenden sowie dem Unterstützungsbedarf der Lehrenden. Die Daten sind im Kontext einer Bedarfserhebung von Lehrenden der hochschulischen Weiterbildung an bayerischen Hochschulen entstanden und werden in diesem Artikel auch in Hinblick auf Zeitaspekte untersucht. Dabei stehen sowohl die Beweggründe der Lehrenden im Fokus, sich trotz zusätzlichen Zeitaufwands in der Weiterbildung zu engagieren, als auch die didaktischen Anforderungen, die sich aus den zeitlichen Vereinbarkeitskonflikten berufsbegleitend Studierender ergeben. Nicht zuletzt zeigt die Befragung zum Unterstützungsbedarf, dass Lehrende nur begrenzt Zeit für spezifisch auf sie ausgerichtete Fortbildungsangebote haben bzw. bereit sind, diese zu investieren.

Insgesamt zeigt sich, dass Zeitmangel sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch bei der berufstätigen Zielgruppe hochschulischer Weiterbildung ein zentrales Thema darstellt.

Schlagworte: Hochschulische Weiterbildung, Hochschuldidaktik, Didaktische Herausforderungen, Motive und Unterstützungsbedarfe von Lehrenden, Zeitstrukturen

1 Hintergründe und Ziele der Befragung

1.1 Weiterbildung an bayerischen Hochschulen

Die hochschulische Weiterbildung und Weiterqualifizierung (im Text synonym als „Weiterbildung“ bezeichnet) ist ein wichtiger Baustein des lebenslangen Lernens, dessen Förderung in den vergangenen Jahren hochschulpolitisch zunehmend mehr Bedeutung zugemessen wurde. Seit 2001 gehört das lebenslange Lernen zu den Zielsetzungen des Bologna-Prozesses, womit einhergehend, dass auch die Öffnung der Hochschulen und der Ausbau hochschulischer Weiterbildungsangebote stärker betont und initiiert wurden (Banscherus, Neumerkel & Feichtenbeiner, 2016; Schmid et al., 2019; Dollhausen & Lattke, 2020). Die Weiterbildung stellt mittlerweile in der Hochschullandschaft neben Lehre, Forschung und Transfer eine der Kernaufgaben von Hochschulen in Deutschland dar. Hochschulen bieten in Form von Workshops, Seminaren oder Zertifikatsprogrammen bis hin zu berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen eine Vielfalt an Weiterbildungsangeboten für Berufstätige und Unternehmen an (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Christmann (2020) plädiert für eine bundesweite Standardisierung und Bezeichnung der vielfältigen Formate hochschulischer Weiterbildungsangebote, die in der Vergangenheit bisher sehr heterogen und in nur geringem Maße formalisiert waren. Die Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF) entwickelte in den letzten Jahren ein Transparenzraster, das Überblick darüber gibt, welche Formate auf welcher Niveaustufe nach DQR und mit welchem zeitlichen Umfang (CP nach ECTS) zu welchem Abschluss führen (DGWF, 2023).

In Bayern unterscheidet das Bayerische Hochschulinnovationsgesetz (BayHiG) in Artikel 78¹ die Weiterbildung an bayerischen Hochschulen in akademische Weiterqualifizierung und akademische Weiterbildung. Zielgruppe der Angebote akademischer Weiterqualifizierung sind Personen mit einer laufenden oder abgeschlossenen Berufsausbildung, die an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen oder weiterqualifizierenden sonstigen Studien teilnehmen. Zur akademischen Weiterbildung hingegen zählen nach dem BayHiG weiterbildende Masterstudiengänge und weiterbildende Studien, die vertiefend oder ergänzend zu berufspraktischen Erfahrungen weitere Kompetenzen vermitteln.

Das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (StMWK) hat im Zeitraum von 2011 bis 2022 statistische Daten zur Entwicklung der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge (akademische Weiterqualifizierung) und der weiterbildenden Masterstudiengänge (akademische Weiterbildung) an den staatlichen bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HaWs) und Universitäten erhoben (2023a, 2023b). Die Zahl der Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen an bayerischen Hochschulen lag 2011 bei 626 und stieg in den folgenden Jahren bis zu ihrem Maximum 2018 auf 2.422. Seitdem ist die Zahl leicht gesunken und lag 2022 bei 2.215 Studierenden.

Während bei den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen seit 2018 ein leichter Rückgang von Teilnehmenden festzustellen ist, steigt die Zahl der Teilnehmenden bei den weiterbildenden Masterstudiengängen in Bayern. Im Jahr 2011 waren 3.339 Teilnehmende in 79 weiterbildenden Masterstudiengängen zu verzeichnen. In den Folgejahren stieg die Zahl kontinuierlich an, so dass im Jahr 2022 6.795 Studierende in 126 weiterbildenden Masterstudiengängen an bayerischen Hochschulen eingeschrieben waren.

Für Bayern wurden bislang keine Studienergebnisse ausfindig gemacht, die den Fokus auf die in der hochschulischen Weiterbildung tätigen Lehrenden und deren Sichtweise auf ihre Lehrtätigkeit in der hochschulischen Weiterbildung legen. Diese Informationen sind aber elementare Grundvoraussetzung für erfolgreiche Projekte des 2021 neu gegründeten Bayerischen Zentrums für Innovative Lehre (BayZiel). Das BayZiel ist eine gemeinsame Einrichtung der staatlichen und kirchlichen bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HaWs) und Technischen Hochschulen (THs). Ziel ist ein langfristiges institutionalisiertes Zusammenwirken der Hochschulen im Bereich der innovativen Lehre, u. a. auch in der hochschulischen Weiterbildung. Da nicht automatisch davon ausgegangen werden kann, dass die Erkenntnisse zu diesem Themengebiet aus anderen Bundesländern oder Staaten auch auf Bayern

übertragen werden können, wurde eine eigene Untersuchung durchgeführt. Ziel der vorliegenden Befragung ist es deshalb, die Perspektiven der Dozierenden zu erfassen, die in der Weiterbildung an bayerischen Hochschulen lehren, um ihre Motive, ihre didaktischen Methoden und gegebenenfalls ihren Unterstützungsbedarf zu erörtern. Der gewählte Forschungsansatz ist explorativ, jedoch soll ein theoretischer Hintergrund in den folgenden Abschnitten skizziert werden.

1.2 Motive von Lehrenden, sich in der Weiterbildung zu engagieren

In einer von Bodo-Hartmann & Novikova (2024) durchgeführten Studie wurden 189 Lehrende an Hochschulen in Baden-Württemberg zu ihrer Motivation befragt, in der akademischen Weiterbildung zu lehren. Über die Hälfte der Befragten (54 %) nannten ihre intrinsische Motivation als Hauptgrund ihrer Tätigkeit in der hochschulischen Weiterbildung, wozu die Überzeugung der Wichtigkeit guter Ausbildung für die Zukunft (22,8 %), persönliches Interesse am Thema (18 %) sowie Spaß an der Lehre (13,2 %) gezählt werden. Weitere Motive sind Wissensvermittlung & Nachwuchsförderung (25,9 %), Erfahrungsaustausch mit Berufstätigen (9,5 %) sowie der finanzielle Aspekt (13,2 %).

In der vorliegenden Studie soll ermittelt werden, aus welchen Motiven sich Lehrende in der hochschulischen Weiterbildung in Bayern engagieren. Dies ist zum einen vor dem Hintergrund der Bedeutung der Motivation von Lehrenden für eine erfolgreiche Lehre von Interesse. Zum anderen können hieraus relevante Rückschlüsse gezogen werden, wie die Motivation und das Engagement von Lehrenden in der hochschulischen Weiterbildung gesteigert werden können.

1.3 Didaktische Methoden hochschulischer Weiterbildung

Für die erfolgreiche Durchführung hochschulischer Weiterbildungsmaßnahmen sind sinnvoll eingesetzte didaktische Methoden notwendig, für die die Lehrenden verantwortlich sind (Cendon, 2014, S. 29). Gemäß dem Constructive Alignment nach Biggs (1996) ist dabei die Passung der eingesetzten didaktischen Methoden mit den Lernzielen von zentraler Bedeutung. Weiterbildung für Berufstätige zeichnet sich insbesondere durch handlungsorientierte Lehr-Lern-Konzepte aus, die vor allem die berufliche Handlungskompetenz bei den Lernenden fördern sollen (Rebmann, 2020). Um die Didaktik in der Weiterbildung an bayerischen Hochschulen charakterisieren zu können, wurden in der vorliegenden explorativen Studie die Dozierenden mittels eines Fragebogens gebeten, ihre Lehrtätigkeit zu beschreiben. Dabei wurden sie zu den

1 <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHiG>, zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2025.

angestrebten Lernzielen und den eingesetzten didaktischen Methoden befragt und gebeten, einzuschätzen, inwiefern diese auch mit den Lernzielen übereinstimmen.

Jütte (2014) bezeichnet die Didaktik hochschulischer Weiterbildung als ein offenes Projekt. Seiner Ansicht nach ergibt sich der Forschungsbedarf zur Didaktik in der hochschulischen Weiterbildung aus der Tatsache, dass sich die „Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung [...] von der des Erststudiums und der Erwachsenenbildung unterscheiden“ (Jütte, 2005, S. 14) muss. Da die Auswahl didaktischer Methoden immer auch von den Lernzielen bzw. dem beabsichtigten Kompetenzerwerb der Lernenden sowie deren Vorerfahrungen abhängen, könnten hier Unterschiede zwischen der Lehre in grundständigen und weiterbildenden Formaten bestehen. In letzteren besteht die Gruppe der Lernenden meist aus älteren und berufserfahrenen Personen, die teilweise noch nicht mit der akademischen Lehre an Hochschulen in Berührung gekommen sind und deren schulische Ausbildung schon länger zurückliegt. Befunde zum eingeschätzten Unterschied zwischen Weiterbildung und grundständiger Lehre liefert die bereits erwähnte Studie von Bodo-Hartmann & Novikova (2024), in der Lehrende in der hochschulischen Weiterbildung in Deutschland im Bundesland Baden-Württemberg von der Qualitätsagentur EVALAG befragt wurden. 56,7 % der befragten Dozierenden (n=178) gaben an, dass sich aus ihrer Sicht die Lehre in der hochschulischen Weiterbildung stark oder ziemlich stark von der Lehre in grundständigen Studiengängen unterscheidet. Als Unterschiede nannte ein Drittel der Dozierenden didaktische Aspekte wie ein anderes Format und eine andere Struktur der Lehrveranstaltung sowie eine stärker kompetenzorientierte, problemlösungsorientierte und strukturierte Lehre. Des Weiteren wurde herausgestellt, dass die Zielgruppe anders ist: Weiterbildungsteilnehmende sind heterogener und verfügen über mehr (Lebens-)Erfahrung und Selbstreflexion. Weiteres Unterscheidungsmerkmal ist der höhere Praxisbezug in der Weiterbildung im Vergleich zum grundständigen Studium (21,2 %). Fast die Hälfte der Befragten (47,7 %, n=72) gab an, andere Lehr-Lern-Formate in der Weiterbildung anzuwenden, insbesondere interaktive und dialogorientierte Formate (35,4 %), Online-Formate (24,4 %), Gruppenarbeit (15,9 %) und mehr Praxisbeispiele (15,9 %) (Bodo-Hartmann & Novikova, 2024, S. 47-48).

Weiterführende Studien und theoretisch-konzeptionelle Arbeiten zur Didaktik in der Hochschulweiterbildung lassen sich unter anderem bei Baumhauer (2017), Cendon, Elsholz & Mörth (2019) sowie Mörth (2023) finden. Für die vorliegende Untersuchung in Bayern ist von Interesse, wie Lehrende in Bayern ihre Lehre in der Weiterbildung im Vergleich zum grundständigen Studium einschätzen und welche didaktischen Methoden sie einsetzen.

1.4 Didaktischer Unterstützungsbedarf von Lehrenden in der hochschulischen Weiterbildung

Nachdem dargelegt wurde, welche Rolle didaktische Methoden in der hochschulischen Weiterbildung spielen und welche möglichen spezifischen Anforderungen sie im Vergleich zur grundständigen Lehre erfüllen müssen, stellt sich die Frage, ob sich daraus auch ein besonderer Unterstützungsbedarf für Lehrende in der hochschulischen Weiterbildung ergibt. Die explorative Studie von Fischer (2013) zeigt, dass Lehrende in der hochschulischen Weiterbildung einen gewissen didaktischen Unterstützungsbedarf haben. Befragt wurden dabei Lehrende an Weiterbildungsangeboten schweizerischer Hochschulen. 291 Lehrende der hochschulischen Weiterbildung in der deutschsprachigen Schweiz haben den Fragebogen ausgefüllt, der vom Zentrum für universitäre Weiterbildung (ZUW) der Universität Bern entwickelt wurde. Etwa die Hälfte der befragten Lehrenden erhielt didaktische Unterstützung in Form von Beratung/Coaching, schriftlicher Wegleitung, interner Weiterbildung oder kollegialer Fallbesprechungen (ebd., S. 14). Zwei Drittel der Umfrageteilnehmenden waren mit der bisherigen didaktischen Unterstützung zufrieden und ein Viertel äußerte den Wunsch der Erweiterung der Angebote didaktischer Unterstützung. Nur 7 % der befragten Lehrenden der Weiterbildung sahen didaktische Unterstützung für sich selbst als nicht notwendig an. Zu den gewünschten Unterstützungsmaßnahmen zählten allen voran „Beispiele für Good practice als Video oder Podcast“, „jährliche Tagung zu didaktischen Themen der Hochschulweiterbildung“, „Weiterbildungskurse zu Didaktik der Hochschulweiterbildung“, „Fallbesprechungen“, „Hinweise zum Material zum Selbstlernen“ bis hin zu „Newsletter per Mail“ (ebd., S. 15). Für Lehrende mit einem großen Unterrichtspensum in der Weiterbildung sind Tagungen wünschenswerter als für Lehrende mit geringer Stundenzahl in der Weiterbildung. Letztere Gruppe präferiert didaktische Vorgaben beispielsweise in Form von Newslettern. Außerdem wünschten sich Lehrende ohne didaktische Qualifikation seltener Tagungen und häufiger kleinere didaktische Hinweise und Vorgaben im Vergleich zu didaktisch qualifizierten Lehrenden. Die Lehrenden wurden auch gefragt, wie hoch ihre Bereitschaft ist, Zeit in ihre didaktische Weiterentwicklung pro Jahr zu investieren. Die Antworten lagen zwischen maximal einem und 30 Tagen pro Jahr, wobei sich eine Häufung mit 61 % zwischen einem und drei Tagen befand. Zwischen den Hochschultypen wurden dabei Unterschiede festgestellt: Lehrende der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen hatten eine höhere Bereitschaft, sich mehr Zeit zur didaktischen Weiterbildung zu nehmen als Lehrende der Universitäten (ebd., S. 16).

In der Erhebung in Baden-Württemberg, die bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt wurde, gab ein Großteil der befragten Lehrenden (46,9 %) an, keine Unterstützung zu brauchen (Bodo-Hartmann & Novikova, 2024, S. 50). Ein

Unterstützungsbedarf bei sich selbst stellten 21 % der Befragten fest. 7,5 % dieser Gruppe erhält bereits Unterstützung, schätzte diesen jedoch nicht als ausreichend ein. 13,1 % erhalten keine Unterstützung, wünschen sich jedoch eine (ebd., S. 50).

Auch für Bayern stellt sich im vorliegenden Beitrag die Frage, ob Unterstützungsangebote von Lehrenden der hochschulischen Weiterbildung aus ihrer Sicht erforderlich oder gewünscht sind.

2 Forschungsfragen und Methodik

2.1 Forschungsfragen

Die Frage der Perspektive von Lehrenden auf die Didaktik in der Weiterbildung wurde bislang in Bayern noch nicht empirisch untersucht. Die Bedeutung einer solchen Untersuchung wurde im vorherigen Teil jedoch umfassend dargelegt. Daher hat der vorliegende Beitrag das Ziel, die subjektiven Einschätzungen der Hochschullehrenden an bayerischen HaWs und THs auf ihre Lehre in der Weiterbildung zu untersuchen und ihre Unterstützungsbedarfe zu analysieren. Neben soziodemografischen Daten und allgemeinen Informationen über die Tätigkeiten der Lehrenden in der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Hochschullehre an bayerischen HaWs und THs, liegt der Schwerpunkt dieser Befragung auf folgenden Fragestellungen:

- ▶ Welche Motive haben Lehrende, sich in der Weiterbildung an Hochschulen zu engagieren?
- ▶ Wie gestalten Lehrende die Didaktik der hochschulischen Weiterbildung in Bayern?
- ▶ Wie schätzen Lehrende die Lehre bzw. Didaktik in der Weiterbildung im Vergleich zur grundständigen Lehre ein? Gibt es Unterschiede? Wenn ja, worauf beruhen diese?
- ▶ Wie bewerten Lehrende aus der hochschulischen Weiterbildung den eigenen didaktischen Unterstützungsbedarf?

2.2 Stichprobe

Die Zielgruppe der Hochschullehrenden umfasste hauptamtliche Professor:innen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben sowie nebenberufliche Lehrbeauftragte. Insgesamt beteiligten sich 109 Personen an dem Online-Fragebogen. Da keine offiziellen Daten über die Gesamtzahl der Lehrenden in der Weiterbildung an bayerischen Hochschulen vorliegen, kann diese Studie trotz der als hoch anzusehenden Beteiligung weder in Relation gesetzt noch als repräsentativ angesehen werden.

Die Erhebung erfolgte im Zeitraum vom 15. bis 30. April 2024. Der Online-Fragebogen wurde über die Präsidien und Weiterbildungsinstitute der jeweiligen Hochschule an Lehrende in der akademischen Weiterbildung verteilt, sodass sich

die Erhebung über alle 19 staatlichen und kirchlichen bayerischen HaWs und THs erstreckte. Des Weiteren wurden 16 Teilnehmende eines internen Seminars in die Untersuchung miteinbezogen, die ebenso der Zielgruppe der Lehrenden dieser Hochschularten entsprachen. Um die Vertraulichkeit der Teilnehmenden zu gewährleisten, wurden alle erhaltenen Daten anonymisiert und ausschließlich für Forschungszwecke verwendet. Die Teilnehmenden wurden im Vorfeld über die Zwecke der Umfrage, ihre Rechte und den Umgang mit ihren Daten informiert und gaben ihr Einverständnis.

2.3 Datenerhebung & -auswertung

Zur Datenerhebung wurde ein strukturierter Online-Fragebogen eingesetzt, der durch die Kombination geschlossener und offener Fragen sowohl quantitative als auch qualitative Daten lieferte. Der Fragebogen wurde eigens für diese Untersuchung entwickelt, um gezielt die Perspektiven von Lehrenden in der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre an bayerischen Hochschulen zu erfassen. Ziel war es nicht, bestehende Studien zu replizieren oder zu vergleichen, sondern vielmehr, kontextspezifische Erkenntnisse über Motive, didaktische Methoden, Unterstützungsbedarfe sowie zeitliche Aspekte direkt aus der Zielgruppe zu gewinnen. Die Erhebung zielte auf eine differenzierte Erfassung der Lehrrealität aus Sicht der Lehrenden – sowohl von hochschulinternem (70 %) als auch hochschulexternem (30 %) Lehrpersonal.

Der Fragebogen umfasste deskriptive Daten zur Beschreibung der Stichprobe sowie ihrer Lehrtätigkeit. Die Teilnehmenden wurden zudem gebeten, ihre Motive für das Engagement in der hochschulischen Weiterbildung darzulegen, ihre Lehrpraxis zu beschreiben und die damit verbundenen Herausforderungen sowie den Bedarf an Unterstützung zu benennen.

In Abhängigkeit von der jeweiligen Antwort auf eine Filterfrage wurden insgesamt 22 bis 30 Fragen gestellt, die unterschiedliche Frageformate beinhalteten. Es handelte sich dabei um geschlossene Fragen mit Einfach- und Mehrfachauswahl oder einer 7-stufigen Bewertungsskala sowie um offene Fragen. Die Fragen wurden in drei Kategorien unterteilt: „Allgemeine Fragen“ (8 Fragen), „Merkmale/Ausprägungen der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre“ (7 bis 10 Fragen) und „Angebote zur Unterstützung der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre“ (7 bis 12 Fragen).

Die Antworten auf die geschlossenen Fragen mit Einfach- und Mehrfachauswahl sowie einer 7-stufigen Bewertungsskala werden in Form einer Häufigkeitsverteilung dargestellt. Der Rücklauf dieser Fragen variierte zwischen 64 und 109 Antworten – es wurden alle Fragebögen miteinbezogen.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden anhand der induktiven Kategorienbildung strukturiert. Die Verschlag-

wortung wurde direkt aus den Antworten abgeleitet, ohne sich auf vorab verwendete Theoriekonzepte zu beziehen. Ziel war es, die Antworten zusammenzufassen, ohne den inhaltlichen Kern und die Essenz der Aussagen zu verfälschen. Durch diese Reduktion sollte eine Übersichtlichkeit der Daten erreicht werden, die dennoch der Grundform des Materials entspricht (Mayring, 2010). Der Rücklauf zu den offenen Fragen variierte zwischen 6 und 97 Antworten.

3 Ergebnisse

3.1 Allgemeine Fragen

Unter den Teilnehmenden (n=109) identifizierten sich 70 % als hochschul-intern (Professur, wiss. Mitarbeitende, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, o. Ä.) und 30 % als hochschul-extern (Lehrbeauftragte o. Ä.). Hinsichtlich der Zuordnung zu einem Fachbereich (n=108) gaben 34,3 % der Befragten an, sich dem Bereich Technik und Informationstechnologie zugehörig zu fühlen. Der gleiche Prozentsatz wurde für den Fachbereich Gesundheit und Soziales ermittelt. Der Bereich Umwelt und Naturwissenschaften wurde von 4,5 % der Befragten genannt, während keine Angabe zum Bereich Gestaltung gemacht wurde.

Die Tätigkeitsfelder (n=109) der Lehrenden in weiterqualifizierenden/-bildenden Lehrangeboten stellen sich wie folgt dar (Mehrfachauswahl): 52 % Bachelor, 68 % Master, 24 % Zertifikatsprogramm, 2 % Microcredentials (kleinteiliges Weiterbildungsformat) und 3 % Sonstige.

92 % der Befragten (n=109) gaben an, Lehr- und Lernformate in Präsenzform anzubieten, 50 % online und 38 % hybrid. Als Unterrichtsform wurden zu 86 % Blockkurse, zu 29 % wöchentliche Kurse, zu 28 % Abendkurse und zu 4 % sonstige Kurse angegeben (n=109). Bei dieser offenen Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Die nachfolgenden Auswertungen werden zur besseren Übersicht zusätzlich in grafischer oder tabellarischer Form dargestellt.

Die Mehrheit der Befragten (73 %) gab an, im Durchschnitt zwischen einer und 30 bzw. mehr als 61 Lehreinheiten (à 45 Minuten) pro Jahr zu erbringen (siehe Abb. 1).

Hinsichtlich der Dauer der Lehrtätigkeit zeigt sich (siehe Abb. 2), dass 82 % der Befragten seit bis zu 4 Jahren, 5 bis 9 Jahren oder 10 bis 14 Jahren unterrichten (n=109).

In Bezug auf die Anzahl der Studierenden in der weiterqualifizierenden und -bildenden Lehre gab mit 38 % die Mehrheit an, 10 bis 14 Studierende zu unterrichten, gefolgt von 15 bis 19 bzw. mehr als 20 Personen (n=109; siehe Abb. 3).

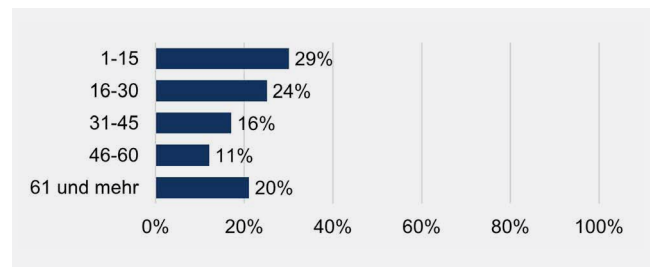


Abb. 1: Wie viele Lehreinheiten (45 Minuten) erbringen Sie in der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre durchschnittlich pro Jahr? (n=108)

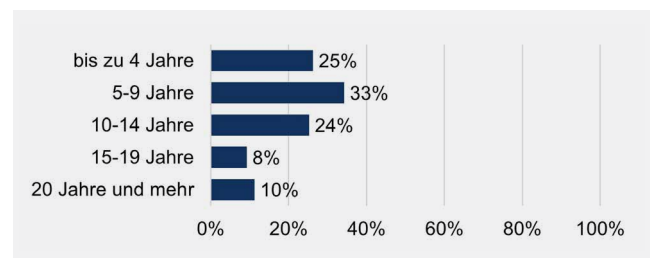


Abb. 2: Wie lange lehren Sie schon in weiterqualifizierenden/-bildenden Lehrangeboten?

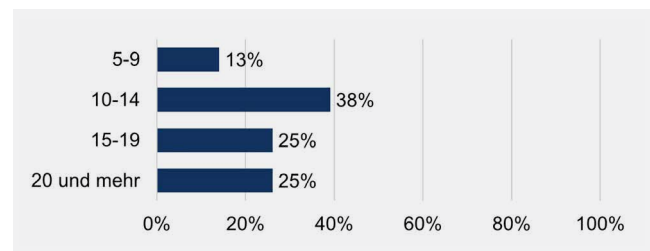


Abb. 3: Wie viele Studierende unterrichten Sie normalerweise in einem weiterqualifizierenden/-bildenden Lehrangebot?

3.2 Merkmale/Ausprägungen der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre

Die befragten Lehrenden wurden gebeten, die für sie maßgeblichen Gründe für ihr Engagement in der weiterqualifizierenden und -bildenden Lehre anzugeben. Dabei wurde ersichtlich, dass für 29 Lehrende die „Bereichernden Erfahrungen mit berufserfahrenen Studierenden“ der entscheidende Faktor ist (z. B. „Kontakt zu überdurchschnittlich engagierten Studierenden“, „Interessanter Austausch mit Young Professionals, Erweiterung der eigenen Lehrerfahrung“, „Spannende Zielgruppe mit Praxishintergrund, motivierte und selbstverantwortliche Studierende“). Für 23 Befragte stellt der „Spaß an der Lehre“ den wichtigsten Grund dar (z. B. „Freude an der Lehre“, „Spaß an der Wissensvermittlung“). Weitere 14 Befragte gaben an, dass das Lehrengagement für sie eine das Jobprofil abdeckende Tätigkeit darstellt. 12 Lehrende sehen die zusätzliche Lehrtätigkeit als eine willkommene Möglichkeit, zusätzliches Einkommen zu generieren (n=94; siehe Tab. 1).

GRÜNDE FÜR ENGAGEMENT (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Bereichernde Erfahrungen mit berufserfahrenen Studierenden	29
Spaß an der Lehre	23
Jobprofil	14
Zusatzverdienst	12
Theorie-Praxis Transfer	11
Kompetenzentwicklung der Studierenden	10
Interesse am Thema	10
Eigene berufliche Weiterentwicklung	6
Wissensvermittlung	2

Tab. 1: Aus welchen Gründen engagieren Sie sich in der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre?

Als Lernziel für berufserfahrene Studierende wurde „Fachkompetenz“ mit 39 Nennungen am häufigsten genannt (z. B. „Fundiertes Wissen im jeweiligen Fachgebiet“, „berufliche Fähigkeiten und Kenntnisse erweitern“, „Kompetenzen für ein kritisches 'hinter die Dinge schauen' vermitteln“ u. a.), gefolgt von „Theorie-Praxis-Transfer“ mit 31 Nennungen (z. B. „Anwendung von Theorie auf praktische Fragestellungen“, „Fokus auf methodisches Wissen und Transferwissen“, „Theoretische Fundierung im Fachbereich mit konkretem Einblick in die Praxis“ u. a.). Im Vergleich dazu wurden die weiteren Lernziele „Kongruente Ziele mit grundständigen Studiengängen“ (z. B. „Ähnlich denen im Vollzeitstudium“, „Die gleichen wie für nicht Berufserfahrene, da der Abschluss der Gleiche ist“ u. a.) und „Analytisches Denken“ (z. B. „Analyse von komplexen Problemen“, „Erwerb eines kritischen Urteilsvermögens für die (Arbeits-) Qualität“ u. a.) mit jeweils 9 Nennungen deutlich seltener gewählt (n=95; siehe Tab. 2).

In der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre setzen Lehrende vorwiegend die didaktische Methode der „Vorlesung“ (44 Nennungen) ein. Darüber hinaus werden Methoden wie „Gruppenarbeit“ (36 Nennungen), „Übungen“ (25 Nennungen) und „Diskussionen“ ebenfalls häufig verwendet. Auch „Fallarbeit/Fallbeispiel“ (17 Nennungen), „Seminaristischer Unterricht“ (15 Nennungen) und „Transferaufgaben mit Praxisbezug“ (12 Nennungen) werden didaktisch eingesetzt, während „Rollenspiele“ (9 Nennungen) und „Inverted/Flipped Classroom“ (7 Nennungen) im Vergleich dazu weniger genannt wurden (n=95; siehe Tab. 3).

Im Anschluss an die Fragen zu „Lernzielen“ und „didaktischen Methoden“ wurden die Lehrenden gefragt, wie sie die Übereinstimmung ihrer Lernziele mit den eingesetzten Methoden ein-

LERNZIEL FÜR BERUFSERFAHRENE STUDIERENDE (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Fachkompetenz	39
Theorie-Praxis Transfer	31
Kongruente Ziele mit grundständigen Studiengängen	9
Analytisches Denken	9
Wissenschaftliches Arbeiten	6
Handlungskompetenz	5
Persönlichkeitsbildung	5
Methodenkompetenz	4

Tab. 2: Welche Lernziele streben Sie für berufserfahrene Studierende an?

DIDAKTISCHE METHODEN (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Vorlesung	44
Gruppenarbeit	36
Übungen	25
Diskussionen	26
Fallarbeit/Fallbeispiel	17
Seminaristischer Unterricht	15
Transferaufgaben mit Praxisbezug	12
Rollenspiele	9
Inverted/Flipped Classroom	7

Tab. 3: Welche didaktischen Methoden verwenden Sie in Ihrer weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre?

schätzen. Nach der hohen Übereinstimmung (n=106, $MW=5,7$, $MD=6$, $s=0,9$; siehe Abb. 4) wurde anschließend nach den Gründen für diese positive Übereinstimmung gefragt. Mit 16 Nennungen sind das „Feedback der Studierenden“ (z. B.: „Feedback der Teilnehmenden“, „Rückmeldungen der Studierenden in der Veranstaltungsevaluation“) und mit 14 Nennungen der „Praxisbezug“ (z. B.: „Anknüpfung an Praxiserfahrungen erwies sich als produktiv“, „Setze die theoretischen Methoden direkt in die Praxis um“, „Die Workshops orientieren sich an praxisrelevanten Szenarien“ u. a.) in der Lehre die meistgenannten Begründungen (n=68; siehe Tab. 4).

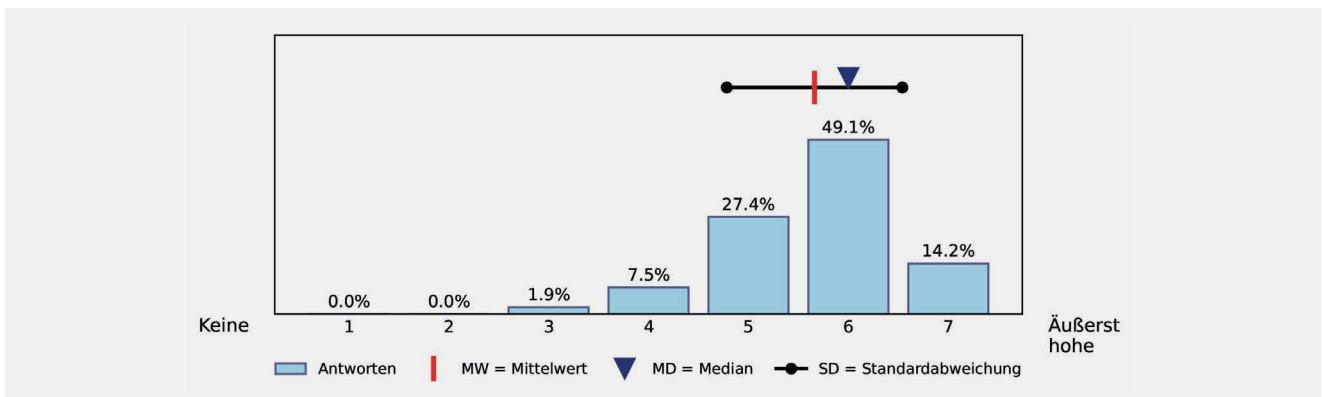


Abb. 4: Wie würden Sie die Übereinstimmung Ihrer Lernziele mit den verwendeten Methoden bewerten?

GRÜNDE FÜR POSITIVE ÜBEREINSTIMMUNG (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Feedback der Studierenden	16
Praxisbezug	14
Lehrevaluation	8
Lernerfolg	6
Übungen	4
Teilnehmerzentriert	4

Tab. 4: Was sind die Gründe für diese positive Übereinstimmung?

Aus Sicht der Lehrenden gibt es einen Unterschied in der Didaktik zwischen der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre und der Lehre in grundständigen Studiengängen. So geben über die Hälfte der Befragten an, dass sie einen Unterschied wahrnehmen ($n=108$, $MW=4,4$, $MD=5$, $s=1,7$; siehe Abb. 5).

Die Mehrheit der Lehrenden gibt an, dass sich die Zielgruppe in verschiedener Hinsicht von den grundständigen Studierenden unterscheidet (22 Nennungen), z. B. Alter, Neugier, Belastbarkeit, „muss anders abgeholt werden“, höhere Ansprüche, schnellere Auffassungsgabe oder aber auch weniger Wissen in

UNTERSCHIED ZU GRUNDSTÄNDIGEN STUDIERENDEN (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Sonstige Unterschiede in der Zielgruppe	22
Berufserfahrung	13
Motivation und Engagement	10
Diskussionsniveau	9
Praxisbezug	8
Zeitmanagement	7
Heterogenität der Studierenden	6
Theorie-Praxis Transfer	6
Hintergrundwissen	5
Lernziele	5
Anwendungsbasierter Anspruch	4

Tab. 5: Wie würden Sie diesen Unterschied beschreiben?

speziellen Themen. „Berufserfahrung“ (13 Nennungen), „Motivation und Engagement“ (10 Nennungen u. a. „Mehr Eigenmotivation bei Studierenden“, „Stärkere Motivation der Studierenden, Berufserfahrung, hohes Engagement, Augenhöhe,

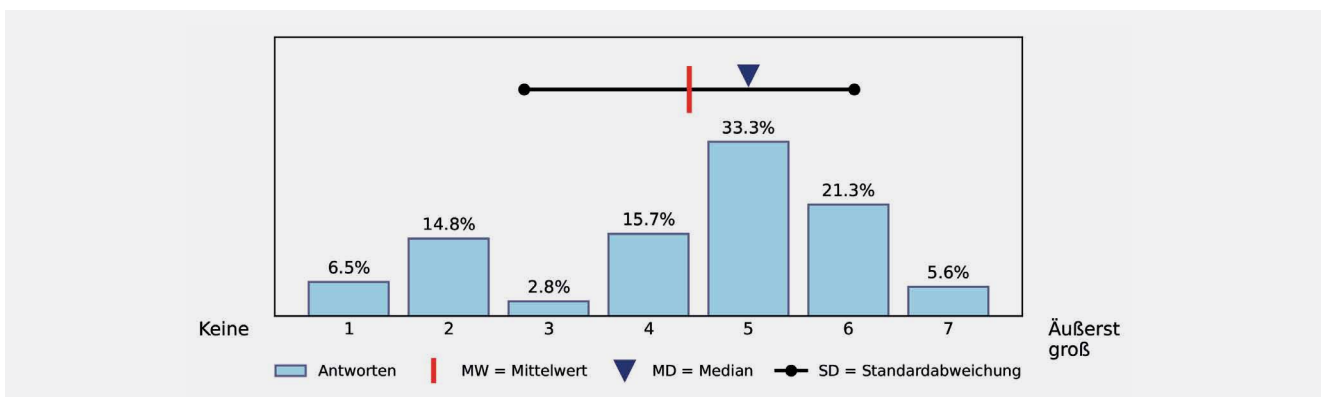


Abb. 5: Besteht aus Ihrer Sicht ein Unterschied in der Didaktik zwischen der weiterqualifizierenden/- bildenden Lehre und der Lehre in grundständigen Studiengängen?

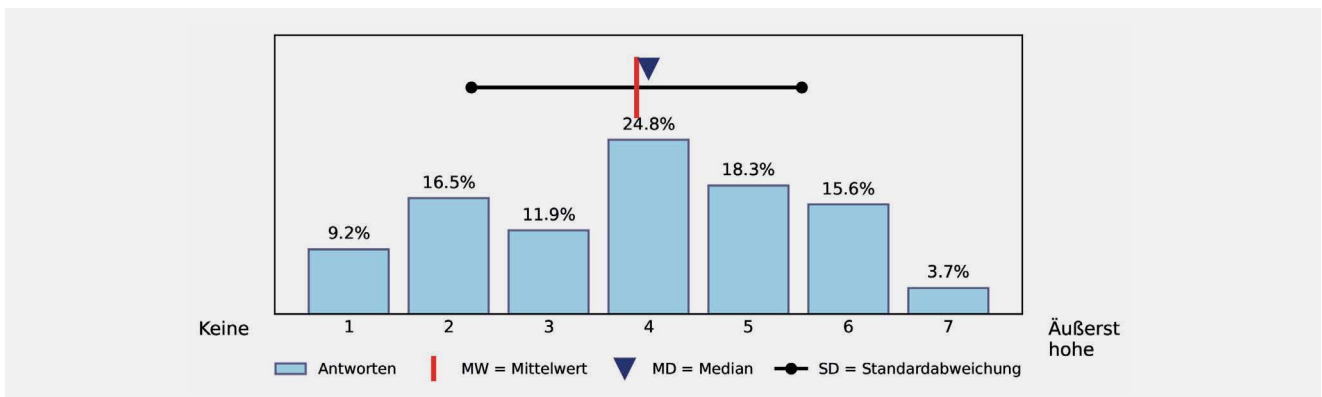


Abb. 6: Begegnen Sie Herausforderungen in der Lehre mit berufserfahrenen Studierenden?

kleinere Gruppen“, „In der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre sind Personen stärker motiviert und offener für Diskussionen“) oder aber auch „Diskussionsniveau“ sind weitere Unterschiede, die genannt wurden (n=68; siehe. Tab. 5).

Die Befragten geben an, dass sie in der Lehre mit berufserfahrenen Studierenden Herausforderungen begegnen (n=109, MW=3,9, MD=4, s=1,7; siehe Abb. 6).

Diese Herausforderungen beschreiben die Befragten in erster Linie als „Ansprüche“. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Gestaltung der Lehrinhalte, eine kritischere Auseinandersetzung mit den Inhalten sowie das Ziel, für konkrete Lerninhalte zu arbeiten, die für den Berufsalltag relevant sind. Gleichmaßen wird die „Heterogenität der Studierenden“ genannt, die unter anderem lebensbiografische Themen, unterschiedliche Vorkenntnisse oder aber auch individuelle Bedürfnisse umfasst. Als weitere Herausforderung wird das „Zeitmanagement“ erwähnt, das sich in hohen Belastungen der Studierenden durch unterschiedliche Lebensumstände, Abgabefristen oder Zeitmangel widerspiegelt (n=66; siehe Tab. 6).

HERAUSFORDERUNGEN MIT BERUFSERFARENEN STUDIERENDEN (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Ansprüche	13
Heterogenität der Studierenden	13
Zeitmanagement	11
Motivation	7
Sonstige Unterschiede in der Zielgruppe	7
Vereinbarkeit Studium, Arbeit und Familie	5
Defizit an Hintergrundwissen	6
Praxisbezug	5
Berufserfahrung	4
Diskussionsniveau	4

Tab. 6: Wie würden Sie diese Herausforderungen beschreiben?

3.3 Angebote zur Unterstützung der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre

Die Mehrheit der Befragten schätzt ihre didaktischen Kompetenzen in der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre als hoch ein (n=109, MW=5,4, MD=5, s=0,9; siehe Abb. 7).

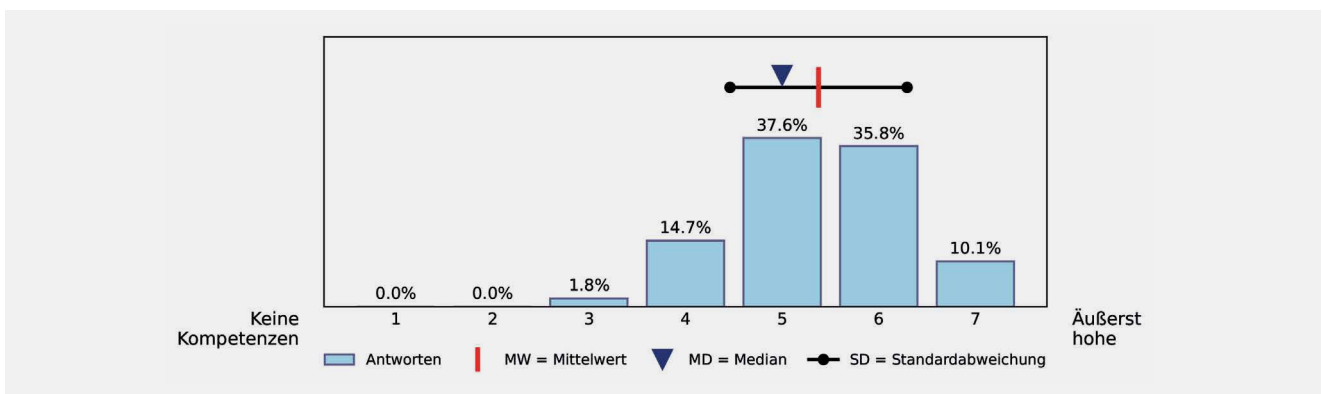


Abb. 7: Wie schätzen Sie Ihre didaktischen Kompetenzen in der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre ein?

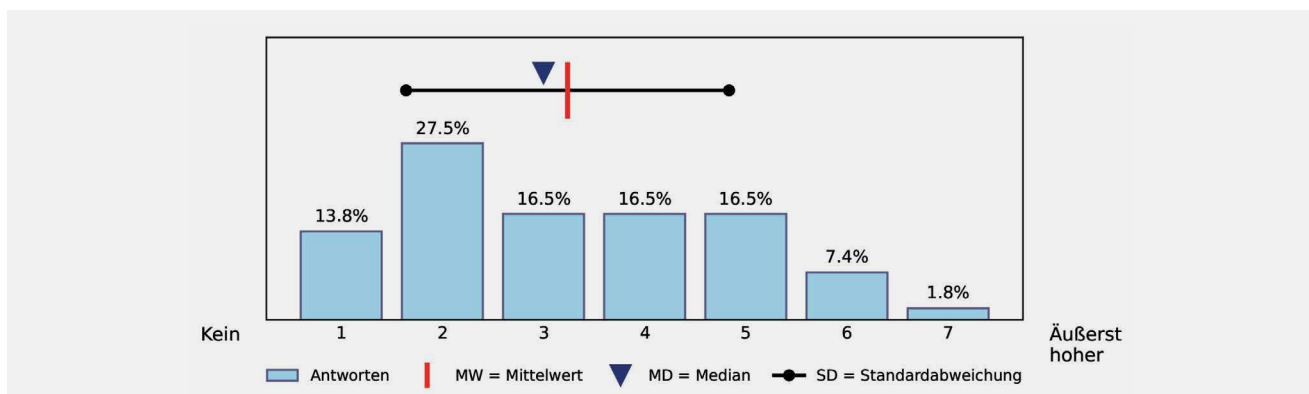


Abb. 8: Wie würden Sie Ihren derzeitigen Bedarf an Unterstützung für die eigene didaktische Kompetenzentwicklung in Ihrer weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre bewerten?

Der derzeitige Bedarf an Unterstützung für die eigenen didaktischen Kompetenzentwicklung in der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre wird von 27,5 % der Befragten als sehr gering angegeben. Die restliche Einschätzung des Bedarfs erfolgt jedoch in einer Spannweite von „niedrig“ bis „hoch“, wobei die meisten Antworten sich zwischen „kein Bedarf“ und „geringen Bedarf“ befinden ($n=109$, $MW=3,2$, $MD=3$, $s=1,6$; siehe Abb. 8).

4 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen auch für Bayern die zentralen Erkenntnisse bereits vorliegender Studien aus anderen Regionen, dass sich die Didaktik in der weiterbildenden Lehre grundlegend von der grundständigen Lehre unterscheidet. Diese Unterschiede manifestieren sich primär in der spezifischen Zielgruppe berufserfahrener Studierender und deren besonderen Lernvoraussetzungen. Berufserfahrene Studierende zeichnen sich durch charakteristische Merkmale aus, die eine Anpassung der Didaktik erforderlich machen: umfangreiche Berufserfahrung, hohe Motivation und starkes Engagement, hoher Praxisbezug, ausgeprägte Heterogenität bezüglich Alter, Lebensumstände und beruflichem Hintergrund sowie fortgeschrittenes Diskussionsniveau. Diese Eigenschaften haben weitreichende Konsequenzen für die Lehr-Lern-Gestaltung. Die vorhandene Berufserfahrung erfordert eine stärkere Praxisorientierung der Lehrinhalte und eine Fokussierung auf den Theorie-Praxis-Transfer. Es wurde deutlich, dass die Lernziele in diesen Formaten häufig auf die Vermittlung von Fachkompetenz und die Anwendung theoretischer Konzepte in der Praxis ausgerichtet sind. Eine weiterführende Analyse der Modulbeschreibungen könnte Aufschluss darüber geben, inwieweit sich diese veränderten Lernziele auch formal manifestieren. Zudem wäre zu untersuchen, ob andere Kompetenzfelder (Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) in der Weiterbildung eine andere Gewichtung erfahren. Das hohe Diskussionsniveau, bedingt durch Berufserfahrung und

Vorwissen, stellt sowohl eine Bereicherung als auch eine Herausforderung dar. Während es zu lebendigen und interaktiven Lehrveranstaltungen beiträgt, erfordert es von Lehrenden eine fundierte (und damit zeitintensive) Vorbereitung, umfassende Fachkenntnisse und hohe Flexibilität im Umgang mit komplexen Diskussionen. Die Ergebnisse offenbaren eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen den identifizierten Besonderheiten der Zielgruppe und der tatsächlichen methodischen Umsetzung. Obwohl die Bedeutung von Diskussionen, Praxisbezug und anspruchsvoller Fachkompetenz-Vermittlung erkannt wird, greifen die meisten Lehrenden primär auf die traditionelle Vorlesung als didaktische Methode zurück. Diese Präferenz für instruktionale Lehrmethoden steht im Widerspruch zu den Lernvoraussetzungen berufserfahrener Studierender, die bereits mit relevantem Vorwissen in die Lehrveranstaltungen eintreten. Hier sollten eher konstruktivistische Ansätze und selbstgesteuertes Lernen stärker im Vordergrund stehen. Die dennoch hohe Selbsteinschätzung der methodischen Passung durch die Lehrenden könnte darauf zurückzuführen sein, dass traditionelle Lehrmethoden als bewährt und vertraut wahrgenommen werden, ohne dass alternative Ansätze systematisch reflektiert werden.

Die ausgeprägte Heterogenität der Studierendengruppen stellt besondere Anforderungen an die didaktische Gestaltung. Die Unterschiede in Alter, beruflichem Hintergrund, individuellen Lernbedürfnissen und -stilen erfordern differenzierte Herangehensweisen. Insbesondere das Zeitmanagement erweist sich als kritischer Faktor, da berufstätige Studierende flexible und effiziente Lernformate benötigen. Die hohen Qualitätsansprüche und Erwartungen der Studierenden an praxisnahe, unmittelbar anwendbare Inhalte beeinflussen Lehrplanung und Methodenwahl erheblich. Diese Anspruchshaltung spiegelt sich in der breiten Palette angewandter Methoden wider, die von traditionellen Vorlesungen bis hin zu interaktiven Formaten wie Gruppenarbeiten, Fallstudien und Rollenspielen reicht. Die durchweg hohe Selbsteinschätzung der didaktischen Kompetenzen durch die Lehrenden basiert primär auf positivem Studierendenfeedback, subjektiv empfundenem Praxisbezug

und Lehrevaluationsergebnissen. Möglicherweise führt diese positive Rückmeldung zu einer Selbstgewissheit, die systematische didaktische Reflexion und Weiterentwicklung hemmt. Die geringe Wahrnehmung von Unterstützungsbedarfen könnte darauf hindeuten, dass Lehrende ihre didaktischen Herausforderungen unterschätzen oder alternative Lehrmethoden nicht ausreichend kennen. Eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrpraxis scheint möglicherweise unterrepräsentiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrende bereit sind, erhebliche Zeitressourcen in die hochschulische Weiterbildung zu investieren, obwohl diese oft zusätzlich zu ihren Haupttätigkeiten erfolgt. Diese Bereitschaft scheint weniger auf kurzfristigen Nutzenerwägungen zu beruhen, sondern vielmehr auf tieferliegenden berufsbiografischen Sinnbezügen. Die Motivation zur Lehre in der Weiterbildung speist sich aus dem Wunsch nach beruflicher Sinnstiftung und der Möglichkeit, Fachwissen an eine besonders engagierte und erfahrene Zielgruppe weiterzugeben. Diese intrinsische Motivation könnte erklären, warum Lehrende trotz zusätzlicher Zeitbelastung eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit in der Weiterbildung äußern. Auch bei Studien im grundständigen Bereich zeigt sich, dass ein besonderes Engagement für (innovative) Lehre stark mit persönlichen Sinnzuschreibungen z. B. der Verwirklichung lehrbezogener Interessen und der Förderung von Studierenden zusammenfällt (Jütte, Walber & Lobe, 2017, S. 41–42). Die zeitlichen Einschränkungen der berufstätigen Studierenden stellen eine zentrale didaktische Herausforderung dar, die sich unmittelbar auf die Lehrgestaltung auswirkt. Die Studierenden erwarten effiziente, praxisorientierte Lernformate, die ihre begrenzten Zeitressourcen optimal nutzen (siehe auch die Erkenntnisse von Denninger & Kahl & Präbller (2020) oder von Schirmer (2017) zur Work-Learn-Life-Balance). Die hohen Ansprüche der Studierenden an unmittelbar anwendbare Inhalte können als Reaktion auf ihre zeitlichen Beschränkungen interpretiert werden – jede investierte Lernzeit muss einen erkennbaren beruflichen Nutzen generieren. Diese zeitlichen Zwänge erklären möglicherweise auch die Präferenz für bewährte Lehrmethoden wie Vorlesungen, die eine effiziente Wissensvermittlung in kurzer Zeit versprechen, auch wenn sie nicht optimal zu den Lernvoraussetzungen berufserfahrener Studierender passen.

Die identifizierte Diskrepanz zwischen erkannten didaktischen Besonderheiten und tatsächlicher methodischer Umsetzung könnte maßgeblich durch Zeitvereinbarkeitskonflikte der Lehrenden bedingt sein. Da die Lehre in der Weiterbildung häufig als Nebenamt zu zeitlich bereits belastenden Haupttätigkeiten ausgeübt wird, stehen für didaktische Reflexion und Weiterentwicklung nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung. Diese zeitlichen Restriktionen könnten erklären, warum trotz erkannter Unterstützungsbedarfe nur wenig Interesse an entsprechenden Angeboten besteht.

Die Befunde werfen die Frage auf, ob die aktuelle Praxis der Weiterbildungsdidaktik langfristig nachhaltig ist. Während die Fokussierung auf bewährte, zeiteffiziente Lehrmethoden kurzfristig sowohl den Zeitbeschränkungen der Lehrenden als auch der Studierenden entgegenkommt, könnte sie langfristig suboptimal für die Kompetenzentwicklung berufserfahrener Lernender sein. Die zeitliche Dimension als zentraler Faktor in der Weiterbildung erfordert strukturelle Anpassungen auf Hochschulebene. Seitter (2017) macht deutlich, dass die verschiedenen Ebenen (Nachfrage, Angebot, Organisation) jeweils spezifischen Zeitbezügen unterliegen und eine „zeitbezogene Passung“ zwischen diesen Ebenen hergestellt werden muss. Unterstützungsangebote für Lehrende müssen zeitlich realisierbar gestaltet werden und die spezifischen Belastungssituationen von Lehrenden im Nebenamt berücksichtigen. Gleichzeitig sollten Lehrformate entwickelt werden, die sowohl den Zeitbeschränkungen der Studierenden gerecht werden als auch deren spezifischen Lernvoraussetzungen optimal entsprechen. Ebenfalls ergibt sich ein klarer Handlungsbedarf für die hochschulische Weiterbildung: Es gilt, Rahmenbedingungen zu schaffen, die zeitliche Entlastung ermöglichen und gleichzeitig qualitativ hochwertige Lehr- und Lernprozesse fördern.

Die Entwicklung einer nachhaltigen Weiterbildungsdidaktik erfordert somit nicht nur methodische Innovation, sondern auch organisatorische Lösungen für die zeitlichen Herausforderungen aller Beteiligten. Seitter (2017, S. 16) betont, dass wissenschaftliche Weiterbildung als „riskante, sozial überaus voraussetzungsreiche Lernform“ einen „hohen Gestaltungs- und Konstitutionsaufwand“ von den beteiligten Individuen erfordert – eine Erkenntnis, die auch die institutionelle Unterstützung prägen sollte.

5 Grenzen der Studie

Eine kritische Betrachtung der Methodik der vorliegenden Studie zeigt einige Einschränkungen auf. Mit 109 Lehrkräften, die an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben, weist die Stichprobe zwar eine hohe Beteiligung auf, kann aber aufgrund fehlender Angaben zur Grundgesamtheit nicht als repräsentativ angesehen werden. Dies führt zu einer Einschränkung der Verallgemeinerbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse. Es ist möglich, dass die befragten Lehrenden nicht das gesamte Spektrum der Erfahrungen und Perspektiven abbilden, die in der akademischen Weiterbildung vorhanden sind. Andererseits entsprechen einige der zentralen Erkenntnisse dieser Befragung in Bayern (intrinsische Motivation der Lehrenden, wahrgenommener Unterschied der Lehre in der Weiterbildung im Vergleich zur grundständigen Lehre, kaum gemeldeter Unterstützungsbedarf der Lehrenden) denen der Befragung von Lehrenden in Baden-Württemberg im Jahr 2023 (Bodo-Hartmann & Novikova, 2024).

Ein weiterer methodischer Aspekt, der berücksichtigt werden muss, ist die Tatsache, dass die befragten Lehrenden überwiegend in Bachelor- und Masterstudiengängen tätig sind. Diese Programme unterscheiden sich in ihrer Struktur und Zielsetzung von den zunehmend wichtiger werdenden Microcredentials und anderen flexiblen Weiterbildungsformaten. Darüber hinaus müssen Lehrende flexible didaktische Methoden einsetzen, die den zeitlichen und organisatorischen Einschränkungen berufstätiger Studierender gerecht werden. Die Anpassung an diese neuen Formate erfordert voraussichtlich auch eine verstärkte Unterstützung der Lehrenden. Während in der vorliegenden Studie der Unterstützungsbedarf als gering eingeschätzt wurde, könnte sich dies mit der zunehmenden Verbreitung von Microcredentials ändern. Lehrende benötigen möglicherweise zusätzliche Schulungen und Ressourcen, um effektiv in diesen neuen Formaten zu unterrichten. Dies umfasst sowohl die didaktische Gestaltung von Microcredentials als auch die Nutzung digitaler Werkzeuge und Plattformen, die eine flexible und ortsunabhängige Vermittlung von Lerninhalten ermöglichen.

6 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie verdeutlicht die zentrale Rolle der hochschulischen Weiterbildung als Bestandteil des lebenslangen Lernens. Die Untersuchung zeigt, dass die Didaktik der Weiterbildung von den Lehrenden als wesentlich unterschiedlich im Vergleich zur grundständigen Lehre wahrgenommen wird. Dies ist vor allem auf die vielfach zeitlich eingespannte besondere Zielgruppe berufserfahrener Studierender zurückzuführen, die spezifischen Anforderungen und Erwartungen an die Lehre stellen. Die Lehrenden müssen daher ihre didaktischen Ansätze gezielt an die Bedürfnisse dieser heterogenen Gruppe anpassen, was sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt.

Für die Zukunft ergibt sich der Bedarf, die didaktische Unterstützung der Lehrenden weiter auszubauen und spezifischere Angebote zu entwickeln, die den Anforderungen der hochschulischen Weiterbildung gerecht werden. Eine Vertiefung der Forschung in diesem Bereich könnte zudem weitere Einblicke in die optimalen didaktischen Methoden und die erforderlichen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Weiterbildung liefern. Einhergehend mit der erwarteten Zunahme von kleinteiligeren Formaten in der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre, wie beispielsweise Microcredentials, wäre es sinnvoll, neben den berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen auch die restlichen Formate in Statistiken zu erheben, um deren Ausbreitung in Bayern und darüber hinaus nachzuvollziehen.

Eine weitere interessante zukünftige Forschungsfrage bezüglich der Didaktik in der Weiterbildung wäre die Erhebung der Einschätzung von Teilnehmenden der hochschulischen Weiterbildungsmaßnahmen, um aus ihrer Sicht den Ist-Zustand und Soll-

Zustand der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre zu untersuchen. Des Weiteren wären nähere Untersuchungen und Beobachtungen der Lehre in der Weiterbildung notwendig, um begutachten zu können, ob es evtl. an Know-how zu bestimmten didaktischen Methoden bei den Lehrenden fehlt, da sie derzeit meist auf klassische Vorlesungen zurückgreifen.

Die zeitlichen Rahmenbedingungen erweisen sich als zentraler Faktor für die didaktische Gestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sowohl Lehrende als auch Studierende stehen unter erheblichem Zeitdruck: Während Letztere flexible, effiziente und praxisnahe Lernformate benötigen, fehlt es Lehrenden – nicht selten nebenberuflich tätig – an zeitlichen Ressourcen für didaktische Reflexion und methodische Weiterentwicklung. Diese doppelte Belastung begünstigt den Rückgriff auf traditionelle, zeiteffiziente Lehrformen, die jedoch den spezifischen Lernvoraussetzungen der Zielgruppe oft nicht gerecht werden. Eine nachhaltige Weiterbildungsdidaktik kann nur gelingen, wenn Hochschulen zeitliche Entlastungen schaffen, Unterstützungsangebote realistisch gestalten und Strukturen etablieren, die eine bessere Vereinbarkeit von Lehre, Beruf und individueller Weiterentwicklung ermöglichen.

Langfristig ist es wünschenswert, dass die Hochschulen ihre Weiterbildungsangebote auch künftig ausbauen und dabei innovative, praxisorientierte Ansätze verfolgen, um den steigenden Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Banscherus, U., Neumerkel, J. & Feichtenbeiner, R. (2016). Die Förderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen als strategisches Ziel der Hochschulpolitik. Eine Analyse der Maßnahmen und Initiativen von Bund und Ländern. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen, Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Bd. 1, S. 81–102). Münster: Waxmann Verlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (2023a). *Statistische Daten – Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge*. Internes Dokument.
- Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (2023b). *Statistische Daten – Weiterbildende Masterstudiengänge*. Internes Dokument.

- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347–364.
- Bodo-Hartmann, A.-M. & Novikova, G. (2024). Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Impulse aus einer Befragung der Lehrenden in Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 43–56. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7163>
- Cendon, E. (2014). Ermöglichen, unterstützen, reflektieren?! Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 29–33. <https://doi.org/10.25656/01:11537>
- Cendon, E., Elsholz, U. & Mörth, A. (2019) Hochschuldidaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(4). Abgerufen am 27. August 2025 von <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/64>
- Christmann, B. (2020). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 263–278). Wiesbaden: Springer VS.
- Denninger, A., Kahl, R. & Präßler, S. (2020). *Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27501-3>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e.V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023*. Freiburg, Abgerufen am 21. August 2025 von https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, A. (2013). Lehrende in der Hochschulweiterbildung und ihr didaktischer Unterstützungsbedarf. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 7–8. <https://doi.org/10.25656/01:11523>
- Jütte, W. (2005). Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Studies in Lifelong Learning*, (5), 7–10.
- Jütte, W. (2014). Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung – ein offenes Projekt. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 7–8. <https://doi.org/10.25656/01:11521>
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (11. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mörth, A. (2023). *Zum didaktischen Umgang mit Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Rebmann, K. (2020). Didaktik und Methodik der beruflichen Weiterbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_32
- Seitter, W. (2017). Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Einleitung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 9–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Schirmer, K. (2017). Work-Learn-Life-Balance. Temporale Vereinbarkeitsstrategien von berufsbegleitenden Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 21–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland. Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(4), 10–35.

Autor:innen

Veronika Hartl, M.Sc
hartl@bayziel.de

Prof. Dr. Robert Ott
robert.ott@th-rosenheim.de

Janika Zelmer, M.A.
zelmer@bayziel.de