



ENTWICKLUNG DURCH BILDUNG

Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt  
*E<sup>B</sup> – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung*  
Nr. 3

# Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Die Zielgruppe als Planungsdimension für eine evidenzbasierte Angebotsentwicklung im Projekt E<sup>B</sup>

*Anita Schwikal und Eva Riemer*

*unter Mitwirkung von Tanja Ohnesorg und Christian Düppre*

2015

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



## Impressum:

E<sup>B</sup> – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung  
– Evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte Kompetenzentwicklung  
Förderkennzeichen: 16OH21008

Herausgeber:

Hochschule Kaiserslautern  
Prof. Dr. Konrad Wolf  
Morlauerer Straße 31  
67657 Kaiserslautern

Technische Universität Kaiserslautern  
Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs  
Erwin-Schrödinger-Straße  
67663 Kaiserslautern

Hochschule Ludwigshafen  
Dr. Doris Arnold  
Ernst-Boehe-Str. 4  
67059 Ludwigshafen am Rhein

2015

ISSN 2364-8996

## Lizenz

Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E<sup>B</sup> sind unter einer Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>





## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	2
Tabellenverzeichnis.....	2
1 Einleitung .....	3
2 Exkurs: methodischer Ansatz und Anforderungen.....	6
3 Begriffsklärung .....	7
4 Erarbeitung der Kriterien zur Identifikation und Beschreibung der Zielgruppen.....	11
4.1 Prozess der Angebotsplanung.....	11
4.2 Methodische Vorgehensweise: Analyse und Zusammenführung der Kriterien ....	13
4.3 Zusammenführung der Kriterien im Projekt E <sup>B</sup> .....	16
4.3.1 Die Verwendungssituation.....	16
4.3.2 Die Zielgruppe und der Bedarf .....	17
4.3.3 Die Qualifikation, die Lernergebnisse und die Lernziele .....	18
4.3.4 Die Lerninhalte .....	19
4.3.5 Die Organisationsform und die Methoden .....	20
4.3.6 Der Lernort und die Medien.....	22
5 Fazit und Grenzen der Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen im Projekt E <sup>B</sup> .....	23
Literaturverzeichnis .....	26
Anhang.....	34
Reflexionsaufgaben zur Konzeption von Bildungsangeboten.....	34
Glossar I Vorgaben der Qualitätsbeschreibung und -Bewertung von Bildungsangeboten .....	36
Glossar II zielgruppenseitige Kriterien.....	40



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Begriffsverständnis und Ansprache des Weiterbildungsangebotes (eigene Darstellung) .....	9
--	---

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Zusammenführung der Vorgaben und Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen (eigene Darstellung; in Anlehnung an Schlutz (2006)) .....	14
Tabelle 2 Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen .....	24
Tabelle 3 Reflexionsaufgaben nach Schlutz (2006) .....	34

## 1 Einleitung

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt E<sup>B</sup> greift die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandlungstendenzen der Region in und um Kaiserslautern<sup>1</sup> auf. Das Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, diese Tendenzen produktiv zur Entwicklung evidenzbasierter Bildungsangebote<sup>2</sup> zu nutzen. Dabei agiert es im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird und der bildungspolitischen Bestrebungen zur Öffnung von Hochschulen für neue Zielgruppen Rechnung trägt. Damit integriert sich der Wettbewerb in die gesamtgesellschaftliche Bewegung hin zum lebenslangen Lernen. Diese Entwicklung berücksichtigt die zunehmende Diversität von individuellen Bildungsverläufen, um flexibles und individuelles Lernen zu ermöglichen und den Studienerfolg zu gewährleisten (Wolter & Geffers, 2013).<sup>3</sup>

Zentrale Aspekte der Analyse von (neuen) Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote sind Fragen nach den Erwartungen an flexibles Lernen für die Zielgruppe(n) und welche Konsequenzen sich daraus für die Angebotsentwicklung ergeben. Die bisher praktizierte Verfahrensweise der Angebotsplanung in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie der Hochschulbildung verfolgt einen angebotsorientierten Ansatz (Hanft, 2014; Schiersmann, 1999; Zeuner, 1999). Die Angebotsplanung und -entwicklung basiert dabei auf der Antizipation potenzieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Siebert, 2006), wobei u.a. die zu erwartenden demografischen Daten, kognitiven Voraussetzungen, Lernerfahrungen, Interessen, Einstellungen, vorhandene Ressourcen oder Defizite dieser potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die makro- und mikrodidaktische Planung einbezogen werden (Knoll, 2013; Zeuner, 1999). Diese Einschätzungen beziehen sich sowohl auf Erfahrungen der Lehrenden als auch auf Studien zum Lernen Erwachsener, wie z.B. den Adult Education Survey (AES) (Bilger et al., 2013).

Demgegenüber impliziert die evidenzbasierte Herangehensweise des Projektes E<sup>B</sup> einen Ansatz, der eine Angebotsentwicklung nicht allein auf antizipierte und verallgemeinerte, sondern auf empirisch fundierte Erkenntnisse zu Bedarfen der Zielgruppen stützt. Dazu wird im Rah-

---

<sup>1</sup> Im Arbeits- und Forschungsbericht Nr. 1 „Region als Bezugsraum für Hochschulentwicklung“ Marks (2015) kann die Herleitung und Definition der für das Verbundprojekt E<sup>B</sup> zu Grunde liegenden Region eingesehen werden.

<sup>2</sup> Das Modell einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung wird in einem weiteren Arbeits- und Forschungsbericht (im Erscheinen) dargestellt und diskutiert.

<sup>3</sup> Motive, die diese Bewegung stützen, können ausführlich bei Loebe und Severing (2011) und zusammengefasst bei Marks, Schwikal und Rohs (im Druck) nachgeschlagen werden.



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

men der Angebotsplanung eine Zielgruppenanalyse neben drei weiteren Analysen durchgeführt, mit dem Ziel, einen Bedarf für ein Angebot zu identifizieren, das sowohl einen Beitrag zur Deckung des Fachkräftebedarfs in der Region leisten kann als auch den individuellen Weiterbildungsinteressen in der Bevölkerung entspricht. Dabei zeichnet sich das im Projekt E<sup>B</sup> verwendete Modell einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung dadurch aus, dass in der Planungsphase explizit eine Rückkopplung von den Individuen und den Unternehmen aus der Region zum Bedarf eines Angebots erfolgt und Einschätzungen zur Größe der potenziellen Teilnehmergruppe möglich sind. Wird ein zu entwickelndes Angebot als tragfähig bewertet, erfolgt die konkrete konzeptionelle Planung und Entwicklung dieses Angebotes. Eine erweiterte Analyse der Zielgruppe(n) ist dann notwendig, um die individuellen Erwartungen in Bezug auf die Gestaltung der Angebote zu analysieren und die Angebote passgenau zu konzipieren. Diese empirische Fundierung stellt eine Erweiterung der klassischen Marktanalyse dar, wie sie bereits im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung angewandt wird (Scheffler 2007; Arnold und Pätzold 2008).

Damit stellt das Projekt die Zielgruppe(n) als eine bedeutende Analysekomponente mit in den Mittelpunkt ihres Ansatzes. Die konzeptionelle Herleitung der Kriterien der Zielgruppenanalyse ist zugleich zentraler Gegenstand des vorliegenden Arbeits- und Forschungspapiers.

In der Erwachsenenbildung wird die Zielgruppenorientierung als *das* zentrale Prinzip angesehen. Im Kontext des Projektes wird nach (neuen) Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung gesucht, die eine Motivation für ein Studium äußern, bisher aber an Hochschulen unterrepräsentiert sind. Bei genauer Betrachtung der erwachsenenpädagogischen Diskussion zeigt sich, dass der Begriff *Zielgruppe* zunehmend als Leerformel fungiert und kein eindeutiges Begriffsverständnis herrscht (Schäffter, 1981; Schiersmann, 1999). Daher ist es innerhalb des Projektes notwendig, eine klare Position zur Begriffsverwendung des Terms *Zielgruppe* und zu seinem Aussagewert zu finden und ihn damit für die Analyse der Bevölkerung adäquat zu definieren.

Das Projekt baut auf der grundlegenden Annahme auf, dass sich die Lernenden der Region – und ebenso die Studierenden vor Ort – anhand sogenannter lernrelevanter Heterogenitätskriterien<sup>4</sup> unterscheiden lassen und danach beschrieben werden können. Heterogenität wird da-

---

<sup>4</sup> Der Begriff „lernrelevante Heterogenität“ umfasst eine Vielzahl von Kriterien, die je nach theoretischer Begründung unterschiedlich klassifiziert und gewichtet werden (dazu z.B. Wielepp, 2013). In Summe bewegen sich alle auf der Ebene des individuellen Lernalers, so z.B. kognitive Merkmale, Lern- und Studienmanagement, Lerninteressen und

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

bei als ein „neutrale[s] Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge, etwa von Gruppenmitgliedern, bezogen auf ein Kriterium [verstanden und] beschreibt einen Zustand – für das als Maßstab angelegte Kriterium wird [demnach] Ungleichheit festgestellt“ (Wenning, 2007, S. 23).<sup>5</sup> Es stellt sich die Frage, welche Kriterien herangezogen werden sollen, um Zielgruppen zu erfassen und wenn möglich, welche „neuen“ Zielgruppen identifiziert werden können. Daraus ergeben sich zwei wesentliche Forschungsfragen:

1. Anhand welcher Kriterien können Zielgruppen beschrieben werden?
2. Welche neuen Zielgruppen lassen sich anhand dieser Kriterien identifizieren?

Aufbauend auf der Identifikation „neuer“ Zielgruppen ist eine Beschreibung dieser Gruppen geplant. Dafür ist es naheliegend, beschreibende soziodemografische Daten sowie spezifizierende Kriterien mit heranzuziehen.

Da der Fokus des Projektes auf der Planung, Entwicklung und Implementierung von Zertifikats- und Studienangeboten liegt, ist die Feststellung eines inhaltlichen Bedarfes eine „zentrale, aber keine hinreichende Bedingung für die Nachfrage und die Teilnahme an Weiterbildung. Häufig sind es finanzielle [...], zeitliche [...], und andere *Rahmenbedingungen*, die trotz vorliegenden Bedarfs<sup>6</sup> die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen verhindern“ (Jechle, Kolb & Winter, 1994, S. 7). Daraus ergibt sich die Frage, wie die Rahmenbedingungen bzw. die makrodidaktischen Elemente<sup>7</sup> der Angebote gestaltet werden müssen, um für die identifizierte Zielgruppe attraktiv und organisatorisch realisierbar zu sein. Diese Überlegungen spiegeln sich in folgenden Forschungsfragen des Projektes wider:

3. Welche Erwartungen richten die Zielgruppen an Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung?
4. Wie müssen Angebote gestaltet sein, um die Zielgruppen zu erreichen?
5. Welche Unterstützungsangebote sind notwendig?

Im Folgenden wird zunächst der Verwendungszusammenhang der erarbeiteten Kriterien für das Projekt zusammengefasst (vgl. Kapitel 2). Daran anschließend wird diskutiert, welches

---

Lernverhalten. Im Rahmen des Projektes richten wir den Blick auf die makrodidaktische Ebene (vgl. Fußnote 7), für die ebenso individuelle lernrelevante Kriterien berücksichtigt werden, aber nicht im Fokus stehen.

<sup>5</sup> Diversität wird häufig synonym zu dem Begriff der Heterogenität verwendet und zielt ebenso auf die Herausstellung von Unterschieden und Widersprüchen ab (Viebahn, 2008, 2009; Schulmeister, Metzger & Martens, 2012; Wielepp, 2013).

<sup>6</sup> Jechler, Kolb und Winter (1994, S.4) definieren den Terminus Bedarf wie folgt: „Bedarf an Weiterbildung ergibt sich aus technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen [...]. Mit dem Begriff Bedarf wird die Einsicht in die Notwendigkeit bezeichnet, ein diesen Entwicklungen sich ergebendes Defizit zu beseitigen.“

<sup>7</sup> Das Projekt E<sup>B</sup> unterstützt Dozierende bei der makrodidaktischen Planung von neuen Studienangeboten. Damit wird vor allem die örtliche, zeitliche und inhaltliche Gestaltung von Bildungsangeboten angesprochen. Die mikrodidaktische Planung und Gestaltung wird zu Beratungs- und Unterstützungszwecken für Lehrende mit erhoben.

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Verständnis des Begriffs der Zielgruppe(n) dem Projekt E<sup>B</sup> zu Grunde liegt (vgl. Kapitel 3). Ferner wird die methodische Vorgehensweise für die Herausstellung von Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen skizziert, um darauf aufbauend die identifizierten Kriterien zusammenzuführen (vgl. Kapitel 4). Schließlich werden Grenzen des Ansatzes in einem Fazit aufgezeigt (vgl. Kapitel 5).

## 2 Exkurs: Methodischer Ansatz und Anforderungen

Mit Konzeption und Implementation des Modells einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung im Hochschulkontext hat sich das Projekt E<sup>B</sup> zum Ziel gesetzt, möglichst genaue Kenntnisse über die Zielgruppe(n) zu gewinnen. Diese Kenntnisse speisen sich empirisch zum einen aus den Daten öffentlicher Statistiken und zum anderen aus einer Bevölkerungs- und einer Studierendenbefragung, die speziell die Lernenden in der Region beschreiben. Begründet liegt die Unterscheidung in Bevölkerungs- und Studierendenbefragung darin, dass den zwei Gruppen – wobei angenommen wird, dass die Studierenden Teil der Bevölkerung der Region sind – ein unterschiedliches Aussagepotenzial zugesprochen wird. Zum einen handelt es sich um potentiell Lernende und zum anderen um aktive Lernende. Daher verfolgen die Erhebungen folgende Zielsetzungen:

1. „Bevölkerungsumfrage“: Im Rahmen dieser Erhebung wird die Bevölkerung als Grundgesamtheit betrachtet. Die Erhebung zielt darauf, (neue) Zielgruppen in der Region zu identifizieren und zu beschreiben. Anhand der Beschreibung sollen Rückschlüsse für die Ausrichtung und Gestaltung der Angebote gezogen werden.
2. „Studierendenbefragung“: Im Rahmen dieser Vollerhebung werden die Studierenden der Hochschulen im Projektverbund (TU Kaiserslautern, HS Kaiserslautern und HS Ludwigshafen am Rhein) befragt, um die Heterogenität der Studierenden zu erfassen und Informationen über aktuelle Erfahrungen und Einschätzungen zu den Gestaltungsmerkmalen von Studienangeboten zu erhalten.

Um die gewonnenen Erkenntnisse nachhaltig zugänglich zu machen und Angebotsentwicklerinnen und -entwickler auch zukünftig bei der Planung und Entscheidungsfindung sowie bei makrodidaktischen Fragen zu unterstützen, ist darüber hinaus ein primäres Ziel des Teilprojektes der Technischen Universität Kaiserslautern ein onlinebasiertes und datenbank-gestütztes „Angebotstool“ zu entwickeln.





Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Ergebnis des vorliegenden Arbeits- und Forschungspapiers eine Auflistung von Kriterien enthält, die den folgenden Anforderungen entsprechen:

- Die Kriterien sollen Aussagen darüber ermöglichen, *wie* und in Bezug auf *welche Kriterien* die Lernenden in der Region heterogen sind. Diese Kriterien werden im Rahmen der quantitativen Untersuchungen (siehe oben) erhoben und dienen z.B. im Zuge der Zielgruppenexploration dazu, (neue) Zielgruppen zu identifizieren und zu konstruieren.
- Die Kriterien sollen die Lernbedürfnisse in Bezug auf didaktische, mediale und organisatorische Anforderungen der Bevölkerung in der Region erfassen, um Rückschlüsse für die Angebotsentwicklung ziehen zu können.
- Die Kriterien sollen manifest sein, um sie in einem Angebotstool integrieren zu können und damit Angebotsentwicklerinnen und -entwickler bei der Beschreibung der adressierten Zielgruppe sowie bei der Entwicklung der Angebote zu unterstützen.

### 3 Begriffsklärung

Im Hochschulkontext wird in der Auseinandersetzung mit Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung von der Gruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden<sup>8</sup> gesprochen. Schuetze und Slowey (2002, S. 315) fassen die meist für sich alleinstehenden Kategorisierungen in drei Aspekte zur Identifikation von nicht-traditionell Studierenden zusammen. Danach lassen sich nicht-traditionell Studierende durch die „educational biography“, die „entry routes“ sowie den „mode of study“ definieren. Die „educational biography“ ist die Bildungsbiografie, die durch die zunehmende Individualisierung und Flexibilisierung von Bildungs- und Berufsbildungsverläufen charakterisiert ist. Die „entry routes“ zielen auf den Zugang zur Hochschule ab, der entweder durch den „Königsweg“ (Teichler & Wolter, 2004, S. 64)<sup>9</sup>, durch alternative Zugangswege (KMK, 2009) oder durch spezielle Eignungsfeststellungsverfahren (z.B. für Rheinland-Pfalz: §§ 35 Abs. 3 HochSchG RLP) geebnet ist. Der „mode of study“ nimmt Bezug

---

<sup>8</sup> Ein national wie auch international anerkanntes Konzept zur Beschreibung von nicht-traditionellen Studierenden liegt noch nicht vor (Schuetze & Slowey, 2000). Um die Diskussion zum Begriff der nicht-traditionell Studierenden nachvollziehen zu können, wird folgende einschlägige Literatur empfohlen: Crosling, Thomas und Heagney (2008); Kasworm (1993); Röbbken (2007); Schuetze und Slowey (2000); Schütze und Slowey (2012); Teichler und Wolter (2004). Für die Argumentation der Vorgehensweise wird eine zusammenfassende Kategorisierung von Schuetze und Slowey (2002, S. 315) herangezogen.

<sup>9</sup> Unter dem Begriff des Königsweges wird der direkte Zugang zum Hochschulstudium mit abgeschlossenem Abitur bezeichnet.

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

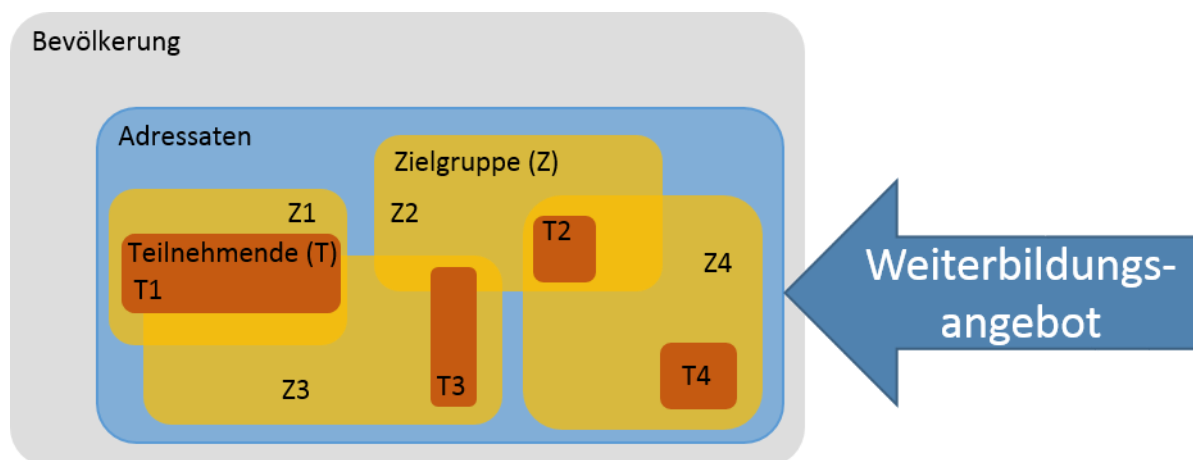
auf die Form und die Intensität des Studiums der nicht-traditionell Studierenden. Bei der Angebotsplanung und -entwicklung werden aufgrund dieser formalen Unterscheidungskriterien Lernbedürfnisse der nicht-traditionell Studierenden abgeleitet und ein Angebot darauf ausgerichtet (makrodidaktische Elemente der Angebotsplanung). Bedingt durch die zu verändernden Studienbedingungen, die der Gruppe der nicht-traditionell Studierenden Rechnung tragen sollen, werden zunehmend ebenso Kriterien der Angebotsgestaltung in den Blick genommen. Für die Angebotsentwicklung im Projekt E<sup>B</sup> ist die Fokussierung auf das Konzept der nicht-traditionell Studierenden nicht hinreichend, da einerseits die Dimensionen (traditionell und nicht-traditionell) zunehmend verschwimmen und die Merkmale zur Beschreibung der Personengruppen innerhalb einer Dimension keine hinreichend begründeten Erkenntnisse für eine evidenzbasierte Angebotsentwicklung zulassen. Begründet wird dies durch folgende identifizierte Grenzen:

- Eine differenzierte Beschreibung von (neuen) Zielgruppen, also potenziell Studierenden, anhand eines der oben genannten Aspekte (von Schuetze und Slowey) ist kaum möglich.
- Die Kriterien wie z.B. Alter, Migrationshintergrund, Lebenslauf, Zugang und Zulassung, Erwerbstätigkeit sowie Studienintensität sind zur *Beschreibung* der Zielgruppe geeignet. Adäquate Rückschlüsse für ein Angebot können – ob alleinstehend oder anhand einer Fülle von Kriterien – nicht gezogen werden. Ebenso können aus den Kriterien des „mode of study“, weder hinreichende Erkenntnisse zur Gestaltung von Angeboten noch lernunterstützenden Bedingungen abgeleitet werden.
- Zudem wird bei dem bisherigen Verfahren die Bevölkerung bereits zu Beginn der Analyse in Untergruppen, wie z.B. arbeitslose Akademiker, Berufsrückkehrer, Studierende mit Familienpflichten, eingeteilt. Mit dieser Reduktion wird die Option vergeben, neue Zielgruppen zu identifizieren und damit die Zahl der potenziellen Teilnehmenden adäquat einzuschätzen und ggf. zu erhöhen.
- Weiterhin zeigt sich eine zunehmende Individualisierung und Flexibilisierung der Bildungs- und Berufsbiografien. Daher sind traditionell und nicht-traditionell Studierende nicht eindeutig und vollständig voneinander abgrenzbar (Teichler & Wolter, 2004). Schuetze und Slowey (2000) stellen zudem die Notwendigkeit einer Unterscheidung dieser Konzepte in Frage, da es aufgrund des Ausbaus der nationalen Bildungssysteme und begründet durch die immer heterogener werdenden Studierenden keine sogenannten traditionell Studierenden mehr gibt.

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Aus diesen aufgeführten Gründen findet der Terminus des nicht-traditionell Studierenden im Folgenden keine Anwendung. Die Konsequenz dieser Überlegungen ist, die Bevölkerung unvoreingenommen als Ganzes zu betrachten und zu analysieren. Trotz dieses Ansatzes ist offensichtlich, dass sich das thematische Profil einer Hochschule sowie die angebotenen hochschulischen Weiterbildungsformate (z.B. ist hochschulische Bildung immer Abschlussbezogen) nicht an die gesamte Bevölkerung (einer Region) richten können.

Anhand verschiedener Kriterien wird allgemein die begriffliche Trias aus Teilnehmenden, Adressaten und Zielgruppen zur Beschreibung von potenziellen Lernenden einer Bevölkerung herangezogen. Obgleich diese drei Begriffe präzise Größen in der Weiterbildungsforschung und -praxis sind, ist die theoretische Auseinandersetzung mit ihnen randständig und ihre Verwendung diffus (Mader & Weymann, 1979; Schiersmann, 2010). Wie die begriffliche Verwendung im Projekt E<sup>B</sup> verstanden wird, ist in Abbildung 1 grafisch dargestellt.



**Abbildung 1 Begriffsverständnis und Ansprache des Weiterbildungsangebotes (eigene Darstellung)**

Abbildung 1 zeigt die unterschiedlichen Ebenen die mit den Begriffen: Bevölkerung, Adressaten, Zielgruppe und Teilnehmende bezeichnet werden. Die Bevölkerung (graue Fläche) bezeichnet die in einer bestimmten Region lebenden Menschen aller Altersstufen und Qualifikationsniveaus. Im Projekt E<sup>B</sup> werden als *Adressaten* (hellblaue Fläche) all jene verstanden, die von wissenschaftlicher (Weiter-)Bildung aufgrund ihrer Zulassungsberechtigung angesprochen werden können (blauer Pfeil).<sup>10</sup> Innerhalb des Adressatenkreises können beliebig viele *Zielgruppen* (Abkürzung Z, gelbe Flächen) als Konstruktebene benannt werden, die anhand

<sup>10</sup> Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich nach dem Rheinland-Pfälzischen Hochschulgesetz an Personen mit einem ersten qualifizierenden Berufsabschluss bzw. einem beruflichen Qualifikationsniveau und einem Jahr Berufstätigkeit.

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

spezifischer Merkmale betrachtet und als miteinander vergleichbar angenommen werden (Bastian, 1999).<sup>11</sup> Mit dem Terminus *Teilnehmende* (Abkürzung T, orange Flächen) werden diejenigen Personen bezeichnet, die ein (Weiter-)Bildungsangebot tatsächlich besuchen (Schiersmann, 1999).

Bei der Angebotsplanung und -entwicklung ist zu berücksichtigen, dass sich die Betrachtung von Zielgruppen in einen didaktischen Planungsprozess einfügt. Damit unterliegt die Planung bestimmten „Feldcharakteristika“, die im Prozessverlauf reflektiert werden müssen:

- Das Angebot kann für eine konkrete Zielgruppe (nur Z4) oder für mehrere Zielgruppen (z.B. Z1 und Z3) konzipiert werden.
- Anzunehmen ist, dass die Teilnehmerschaft T4 hinsichtlich der zu Grunde liegenden Kriterien der Zielgruppenbeschreibung homogen ist, während sich die Teilnehmerschaft z.B. von T1, T2 und T3 heterogener zusammensetzt.
- Darüber hinaus kann ein Angebot, das unterschiedlich viele Zielgruppen adressiert, eine Teilnehmerschaft akquirieren, die sich aus unterschiedlichen Zielgruppen zusammensetzt und dementsprechend in Bezug auf eine Vielzahl von Kriterien heterogen ist.

Die Aussagekraft der zu konstruierenden Zielgruppenmerkmale ist demnach kritisch zu betrachten. Dies wird besonders deutlich, sobald ein Angebot für eine Vielzahl von Zielgruppen konzipiert wird. Eine weitere Grenze besteht, wenn ein Angebot lediglich für eine Zielgruppe konzipiert ist und diese adressiert, sich dagegen die Gruppe der Teilnehmenden aus mehreren Zielgruppen zusammensetzt. Allgemein wird jedoch im Projekt E<sup>B</sup> angenommen, dass die Zielgruppe umso konkreter beschrieben werden kann, je konkreter ein Angebot ist. Abhängig von den gewählten Kriterien und den damit einhergehenden Beschreibungen der Zielgruppe(n) ergeben sich differenziert zusammengesetzte und unterschiedlich viele Zielgruppen. Die tatsächliche Teilnehmerschaft kristallisiert sich je nach Angebot heraus. Nachfolgend werden die Vorgehensweise sowie die Erarbeitung der Kriterien vorgestellt, die zur Konstruktion der Zielgruppen im Projekt E<sup>B</sup> herangezogen werden.

---

<sup>11</sup> Bei der Verwendung des Wortes „Zielgruppe“ ist kritisch anzumerken, dass Zielgruppen „ein Konstrukt derjenigen [darstellen], die Zielgruppen definieren. Eine Zielgruppendefinition klassifiziert Menschen in Gruppen, indem sie eine „Leitdifferenz“ (Luhmann) – z.B. Alter oder Behinderung – betont und andere Persönlichkeitsmerkmale vernachlässigt“ (Siebert, 2006, S. 115). Als Konstrukt bezeichnet das Projekt E<sup>B</sup> einen theoretischen, nicht empirisch erkennbaren Sachverhalt. Dieser ist über „messbare Sachverhalte“, die im Folgenden als Kriterien bezeichnet werden, zu erschließen. Mit Blick auf die Klassifikation von Zielgruppen bedeutet dies, dass durch die gebündelte Betrachtung verschiedener Kriterien, eine heterogene Gruppe der Bevölkerung als eine in Bezug auf dieses Merkmal ähnliche und zusammengehörige Zielgruppe konstruiert bzw. angenommen werden kann.

## 4 Erarbeitung der Kriterien zur Identifikation und Beschreibung der Zielgruppen

Der Prozess der Planung, Entwicklung und Implementierung von Bildungsangeboten steht im Hochschulkontext zwischen zwei Positionen. Zum einen wirkt die Makroebene stark auf diesen Prozess ein, indem eine Abhängigkeit von Verordnungen, rechtlichen Regelwerken, Profilbildungen und verfügbaren Ressourcen besteht. Zum anderen bilden Studiengänge den Rahmen für Lehren und Lernen. Dementsprechend sind Fragen der Mikroebene des Lehrens und Lernens von zentraler Bedeutung für deren Gestaltung. Bei der Planung und Konzeption nimmt die Studiengangentwicklung eine Schnittstelle zwischen den beiden Positionen ein, indem sie zu beiden Ebenen in enger Beziehung steht (Reinmann, 2012). Für die Konzeption von Studienangeboten heißt dies ebenso, beide Ebenen als Referenzpunkte zu bedenken. Vor dem Hintergrund dieser Rahmung stellen sich nun die Fragen, welche Elemente der Makro- und Mikroebene in die Konzeption eingebunden werden und welche Kriterien in der Bevölkerungs- und Studierendenbefragung analysiert werden. Die Kriterien sollen zum einen Rückschlüsse für die Entwicklung von Studienangeboten und zum anderen die Identifikation und Beschreibung (neuer) Zielgruppen ermöglichen. Dazu wird zunächst eine kurze Darstellung der Planungsschritte und der damit verbundenen Fragen im Rahmen der Entwicklung von Bildungsangeboten gegeben. Daran anschließend wird unter Berücksichtigung der beiden Positionen (Makro- und Mikroebene) dargestellt, wie die Auswahl der Kriterien im Projekt E<sup>B</sup> erfolgt und wie die Kriterien in einem nächsten Schritt zusammengeführt werden. Schließlich werden die Kriterien herausgestellt, die zur Beschreibung und Identifikation (neuer) Zielgruppen herangeführt werden (können).

### 4.1 Prozess der Angebotsplanung

Bevor die Entwicklung eines Bildungsangebotes erfolgen kann, ist zunächst ein Themenbereich zu analysieren und auf seine Tragfähigkeit hin zu prüfen (Schlutz, 2006). Dieser Themenbereich variiert abhängig von der zu Grunde liegenden Zielsetzung und kann durch Berücksichtigung verschiedener beteiligter Interessen(sgemeinschaften) vereinbart bzw. begründet werden. So kann dieser Themenbereich z.B. durch gesamtgesellschaftliche oder wirtschaftliche Anforderungen an Bildung, durch den Bildungsbedarf einer Bevölkerungsgruppe, aus der durch Forschung getriebenen disziplinären Weiterentwicklung heraus oder auch durch ein Konglomerat all dieser (und weiterer) Faktoren legitimiert werden.

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Im Projekt E<sup>B</sup> ist der Weg hin zu einer Idee für einen Themenbereich eines (Weiter-)Bildungsangebots eingebettet in den gesellschaftlichen Diskurs um den Zusammenhang von hochschulischer Bildung und den Fachkräftemangel, der sich um die Frage dreht, ob gerade die akademische (Weiter-)Bildung gesellschaftlich die Funktion erfüllt (oder zu erfüllen hat), akademisch qualifizierte Fachkräfte für die Wirtschaft bzw. die Gesundheitsversorgung bereitzustellen. Dieser Forderung wird im Projekt nachgekommen, indem der regional prognostizierte Fachkräftebedarf als ein Entscheidungskriterium für ein akademisches Weiterbildungsstudienangebot hinzugezogen wird. Dieser Projektlogik folgend, ist im Rahmen des Planungsprozesses zu prüfen, ob diese Idee für ein Bildungsangebot für die Hochschulen im Verbundprojekt tragfähig ist.

Für diesen Planungsschritt differenziert Schlutz (2006) zwischen sechs Findungs- und Prüfkriterien, welche diesen Prozess systematisch nachzeichnen. Dabei stehen diese Kriterien in interdependenter Beziehung und sind in ihrer Abhängigkeit zu begründen. Diese sind:

- die *Verwendungssituation*, also die Frage danach, ob ein (Weiter-)Bildungsbedarf besteht, also dem *wofür* ein Angebot entwickelt werden soll, definiert den Nutzen eines Angebots,
- die *Zielgruppe(n) und der Bedarf*, welche durch die Frage nach dem *für wen* beantwortet werden. Konkrete Unterfragen, die im Rahmen der Angebotsplanung und -entwicklung von Bedeutung sind zielen auf eine Analyse gemeinsamer und unterschiedlicher Merkmale sowie Voraussetzungen auf Seiten der Zielgruppe ab (Ist-Stand),
- das *Lernziel und die Qualifikation* implizieren die Frage nach dem *wozu*, welche den Soll-Stand des Teilnehmenden, im Hinblick auf die zu erwerbenden Qualifikationen nach Abschluss des Angebots, definiert,
- der *Inhalt*, also die Frage nach dem *was*, umfasst die Inhalte des Curriculums, welches den Qualifikationserwerb rechtfertigt,
- die *Organisationsform und Methode* beschäftigt sich mit der Frage, *wie* und *in welcher Form* die Vermittlung der Inhalte stattfinden,
- die *Medien und der Lernort* fragen/fragt nach dem *womit* und dem *wo* die Umsetzung der Angebote stattfindet.

In Tabelle 1, Anhang I, sind zu den Leitfragen weitere durch Schlutz (2006) formulierte Reflektionsaufgaben zur Planungs- und Konzeptionshilfe aufgeführt. Darüber hinaus erweitern Timpelt et al. (2008) die Leitfragen um die Perspektive der Lehrenden und stellen die Frage, wer

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

die Angebote durchführen soll. Diese Leitfrage ist im Projekt E<sup>B</sup> ausgeklammert, da die mikrodidaktische Gestaltung des Lehr- und Lernsettings vordergründig den Lehrenden obliegt und somit weitestgehend außerhalb des Handlungsraumes des Projektes liegt. Ferner dienen die Kriterien auf mikrodidaktischer Ebene, die in den Befragungen (siehe Kapitel 2) erhoben werden, dazu, eine Hilfestellung für die Lehrenden zu entwickeln (siehe Fußnote 7) ohne das Projekt in die konkrete mikrodidaktische Planung zu involvieren.

## 4.2 Methodische Vorgehensweise: Analyse und Zusammenführung der Kriterien

Begründet durch den starken Einfluss der Makro- und Mikroebene auf die Studiengangentwicklung wird für die evidenzbasierte Ausrichtung des Projektes deutlich, dass es für die Angebotsentwicklung notwendig ist, eine Beschreibung und Identifikation von Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote auf Basis von Kriterien vorzunehmen, die auf diesen beiden Ebenen zu verorten sind. Gleichzeitig ermöglicht diese Vorgehensweise Rückschlüsse von einer Zielgruppenbeschreibung auf ein zu entwickelndes Angebot zu ziehen, wodurch ebenso sichergestellt werden kann, dass die organisatorische Gestaltung sowie Aspekte der mikrodidaktischen Gestaltung der Angebote passgenau den Bedürfnissen der Zielgruppen entsprechen.

Zur Stützung dieser Vorgehensweise, werden Vorgaben und Kriterien zusammengetragen, die für die Angebotsentwicklung im Hochschulkontext von Relevanz sind. Die Zusammenstellung dieser erfolgt dabei deduktiv, also aus der Theorie heraus abgeleitet anhand der durch Schlutz (2006) formulierten Leitfragen zur Prüfung der Tragfähigkeit und Konzeption allgemeiner Bildungsangebote. Im Hochschulkontext sind auf Makroebene vor allem Vorgaben zu nennen, welche im Rahmen der (Re-)Akkreditierung von Studiengängen genutzt werden, um die Qualität von bereits entwickelten Studienangeboten zu prüfen, sicherzustellen und zu bescheinigen.<sup>12</sup> Die Auswahl der Vorgaben erfolgte unter Berücksichtigung unterschiedlicher fachspezifischer Akkreditierungsagenturen, wie ACQUIN, AQUAS und FIBAA, sodass die Gültigkeit der Vorgaben auch für die (Re-)Akkreditierung innerhalb der Verbundhochschulen sichergestellt werden kann. Auf Mikroebene werden entsprechende Kriterien aus Statistiken der Erwachsenen- und Weiterbildung, speziell des AES extrahiert, da dieser allgemeine Aussagen

---

<sup>12</sup> So sind in den länderspezifischen Strukturvorgaben entsprechende allgemeingültige Akkreditierungsvorgaben für die Qualitätssicherung von Bachelor- und Masterstudiengängen durch die KMK (2010) geregelt. Spezifischere Vorgaben werden durch die Akkreditierungsagenturen sowie durch die jeweils anbietenden Hochschulen festgelegt und beschrieben (Akkreditierungsrat, 2013a; 2013b; z.B. TU Kaiserslautern, 2015).

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

zu Weiterbildungsbedarfen und zum (Weiter-)Bildungsverhalten der deutschen Bevölkerung zulässt und somit nutzungsbestimmende, -beschreibende und -vorhersagende Kriterien erfasst.<sup>13</sup> Nachdem die Vorgaben und Kriterien in einem Glossar (siehe Anhang II und III) beschrieben wurden, erfolgt die Zuordnung der Vorgaben und Kriterien zu den Leitfragen. Als Orientierung und Hilfe dienen die durch Schlutz (2006) formulierten Reflexionsaufgaben (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**, Anhang I), wobei weitere Unterfragen auf Grundlage der (Re-)Akkreditierungsvorgaben formuliert werden. Nach der Zusammenstellung der Kriterien, erfolgt eine systematische Gegenüberstellung der Vorgaben und Kriterien (siehe Tabelle 1). Diese ist im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben.

**Tabelle 1 Zusammenführung der Vorgaben und Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen (eigene Darstellung; in Anlehnung an Schlutz (2006))**

Leitfragen der Angebotsplanung nach Schlutz (2006)	Vorgaben der (Re-)Akkreditierung	Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen
<b>Wofür?</b> -Verwendungssituation-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studiengangprofil</li> <li>• Studiengangkonzept</li> <li>• Qualifikations-, Kompetenz- und Lernziele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensziele</li> <li>• Bildungsinteresse für ein Themengebiet</li> <li>• Verwertungsinteresse</li> <li>• (Weiter-)Bildungsbiografie</li> <li>• Studien- und Weiterbildungsmotive</li> </ul>
<b>Für wen?</b> -Zielgruppe-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zugangsvoraussetzungen und Übergänge</li> <li>• Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit</li> <li>• Anerkennung und Anrechnung</li> <li>• Finanzkalkulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• soziodemografische Merkmale (z.B. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund)</li> <li>• Sozialstrukturelle Merkmale (z.B. Bildungsherkunft, Erwerbs- und Berufstätigkeit, Einkommen, Wohnort)</li> <li>• Hochschulzugangsberechtigung</li> <li>• Barrieren der Nicht-Teilnahme               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ institutionelle Barrieren (z.B. Anrechnung und Anerkennung von bereits erworbenen Qualifikationen, Hochschulzugangsberechtigung, selbst zu tragende Kosten, Präsenzzeiten, Veranstaltungsort, Passung zu Bildungsinteressen, Image der Hochschule)</li> <li>○ situationale Barrieren (z.B. gesundheitliche Einschränkungen, berufliche und/oder familiäre Verpflichtungen, soziales Umfeld)</li> <li>○ dispositionale Barrieren (z.B. Zutrauen in eigene Lern- und Leistungsfähigkeit, vergangene Bildungserfahrungen, persönliches Bildungsverständnis)</li> </ul> </li> </ul>
<b>Wozu?</b> -Lernziel &	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studiengangprofil</li> <li>• Studiengangkonzept</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwerbs- und Berufstätigkeit</li> <li>• selbsteingeschätzte Kompetenzen</li> </ul>

<sup>13</sup> Weiterhin kann die Wahl des AES dadurch begründet werden, dass er eine lange deutsche Tradition hat und zudem seit 2007 als europaweiter Survey angelegt ist, durch den ebenso für Deutschland repräsentative Rückschlüsse u.a. zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung zulässig sind.



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Qualifikation-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhaltliche Begründung sowie Studiengangbezeichnung</li> <li>• Qualifikations-, Kompetenz- und Lernzielen</li> <li>• Prüfungsleistung und Abschlussarbeit</li> </ul>	
<b>Was?</b> -Inhalt-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logik und konzeptionelle Geschlossenheit des Curriculums</li> <li>• Logik und Nachvollziehbarkeit des didaktischen Konzepts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsinteresse für Themenbereiche</li> <li>• Bildungs- und Berufsbiografie</li> <li>• (Weiter-)Bildungsmotive</li> </ul>
<b>Wie?</b> -Organisationsform & Methode-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studiendauer (inkl. Studienabschluss)</li> <li>• Studienmodus</li> <li>• Sicherung der Studierbarkeit</li> <li>• Modularisierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dauer der maximalen Teilnahmebereitschaft</li> <li>• Angestrebter Abschluss bzw. Qualifikationsniveau</li> <li>• Erwartung an Weiterbildungsformate und Lernumgebung (z.B. Erwartungen an Lehr- und Lernform, Bildungsformat, methodische Gestaltung in Abhängigkeit vom Verwertungsinteresse und der Weiterbildungsmotivation, Beratungs- und Unterstützungsangebote)</li> <li>• Flexibilität (z.B. zeitlich, örtlich)</li> </ul>
<b>Womit? Wo?</b> -Medien & Lernort-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehr- und Lernform</li> <li>• Ausstattung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwartungen an Medien und Lernumgebung</li> </ul>

Tabelle 1 zeigt in der linken Spalte die Leitfragen von Schlutz (2006), denen die extrahierten Vorgaben und Kriterien systematisch zugeordnet werden. Die Zuordnung basiert dabei sowohl auf den Leit-, Reflexions- sowie weiteren Unterfragen, die durch die angebotsseitigen Vorgaben aufgeworfen werden. Gleichzeitig wird dadurch bereits eine Zugehörigkeit der Vorgaben und Kriterien zu einem Findungs- und Prüfkriterium hergestellt, welches für den Schritt der Zusammenführung der Vorgaben und Kriterien von zentraler Relevanz ist. Vorgaben und Kriterien, die für die Beantwortung unterschiedlicher Fragestellungen herangezogen werden, sind dabei mehrfach aufgeführt.

Nachdem eine Zuordnung aller Vorgaben und Kriterien zu den Leitfragen erfolgt ist, werden daran anschließend diejenigen Kriterien extrahiert, die zum Gegenstand der Bevölkerungs- sowie Studierendenumfrage im Rahmen des Projektes gemacht werden und für die Beschreibung und Identifikation (neuer) Zielgruppen von Bedeutung sind. Daran anschließend werden die Kriterien nochmals näher betrachtet, um sicherzustellen, dass alle relevanten Kriterien zur Passung von Angebot und Zielgruppe herausgearbeitet wurden. Diese Gegenüberstellung sichert eine auf das zu entwickelnde Angebot abgestimmte Zielgruppenidentifikation und -beschreibung. Durch diesen Ansatz zur Beschreibung der Zielgruppen kann schließlich eine an

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

der Zielgruppe orientierte evidenzbasierte Entwicklung wissenschaftlicher (Weiter-)Bildungsangebote gewährleistet werden. Im nun folgenden Kapitel werden die Vorgaben und Kriterien zusammengeführt.

### 4.3 Zusammenführung der Kriterien im Projekt E<sup>B</sup>

#### 4.3.1 Die Verwendungssituation

Die Entscheidung des Teilnehmenden für einen Kurs unterliegt einem Denk- und Entscheidungsprozess (Karl, 1979), der von der Verwendungssituation und der damit verbundenen Teilnahmemotivation des Lernenden abhängt. Die Einschätzung zur Tragfähigkeit eines zu entwickelnden Angebotes mündet demnach zunächst in einer Analyse der Verwendung im Lebenszusammenhang der potentiell Teilnehmenden. Dazu sind die konzeptionellen Ideen und Vorüberlegungen zum **Studiengangprofil** und **-konzept** sowie zu **Qualifikations-, Kompetenz- und Lernzielen** mit folgenden zielgruppenseitigen Kriterien abzustimmen: **Lebensziele, Bildungsinteresse für ein Themengebiet, Verwertungsinteresse bzw. (Weiter-)Bildungsmotive** und **(Weiter-)Bildungsbiografie**.

Gerade in der „rückwärtigen“ Perspektive schaut eine Person auf eine (Weiter-)Bildungsbiografie, in der es neben den formalen Qualifikationen vor allem Erfahrungen zu Lernprozessen und Akzeptanz der Themenbereiche erworben hat. Diese können bereits Einfluss darauf nehmen, mittel- und langfristigen Lebenszielen näher zu kommen (Alheit & von Felden, 2009). Mit Lebenszielen werden dabei Bedarfe und Bedürfnisse angestrebt, auf die das Individuum reagiert bzw. hin arbeitet. In Abhängigkeit von der Vorqualifikation sowie bereits erworbener Kompetenzen ergeben sich Handlungsoptionen für das Individuum auf personeller oder beruflicher Ebene, diesen Bedarfen nachzukommen (Bilger et al., 2013).

Darüber hinaus können konkrete Gründe für die Aufnahme einer (wissenschaftlichen) Weiterbildung analysiert werden, die Aufschluss über Weiterbildungsmotive geben, wodurch die Verwendung spezifischer auf die Bedarfe der Zielgruppe ausgerichtet werden kann. Mucke (1997) identifiziert vier Motivlagen, die für die Aufnahme einer Weiterbildung in Form eines Studiums maßgeblich sind: Verbesserung des Selbstwertgefühls, berufliche Neuorientierung, Konfrontation mit Statusproblemen und private Veränderungen.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Diese gleichen den Motiven der wissenschaftlichen Weiterbildungsaufnahme, die durch Kreitz und Otten (2000) herausgestellt wurden.

### 4.3.2 Die Zielgruppe und der Bedarf

In einem nächsten Schritt stellt sich für die Angebotsentwicklung die Frage, für wen ein konkretes Angebot entwickelt werden soll. Dabei steht die Frage nach der Zielgruppe und dem individuellen Bedarf für ein Angebot in immanentem Zusammenhang mit der Verwendungssituation des zu entwickelnden Angebotes (vgl. Kapitel 4.3.1), und ist gleichzeitig die zentrale Frage des Arbeits- und Forschungspapieres, wenn es darum geht, (neue) Zielgruppen zu identifizieren und zu beschreiben.

Der Logik des vorliegenden Projektansatzes folgend, werden sowohl zielgruppenseitige Kriterien als auch konkrete angebotsseitige Kriterien herangezogen. Mit Blick auf die durch Schlutz (2006) formulierten Unterfragen ist demnach die Heterogenität der Zielgruppen zu bestimmen, die durch **soziodemografische** (wie Alter, Geschlecht sowie Migrationshintergrund) und **sozialstrukturelle Merkmale** (wie Bildungsherkunft, Schul-, Hochschul- und Berufsabschluss, Erwerbs- und Berufstätigkeit, Einkommen sowie Wohnort) abgebildet werden kann.

Darüber hinaus ist die Analyse folgender Vorgaben von zentraler Bedeutung, die im Rahmen der (Re-)Akkreditierung zentral für die Beschreibung der adressierten Zielgruppen sind: **Hochschulzugangsvoraussetzungen und Übergänge, Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit, Anerkennung und Anrechnung** sowie die **Finanzkalkulation**. Das Kriterium der Hochschulzugangsvoraussetzung, welches das zentrale Zulassungskriterium<sup>15</sup> für die Partizipation an Hochschulbildung darstellt, wird durch die Angabe der Hochschulzugangsberechtigung zielgruppenseitig beantwortet. Prinzipiell wird die Adressatengruppe für wissenschaftliche Weiterbildung bereits über diesen formellen Zugangsweg eingegrenzt. Darüber hinaus sind im Vorfeld der Implementierung eines Bildungsangebotes ebenso Fragen zur **Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit** im Zugang zu und während der Teilhabe zentral. In Abhängigkeit vom Studiengangprofil und -konzept ist hierbei die Frage aufzuwerfen, wie der Zugang zur Hochschule geregelt wird, d.h. welche Qualifikationen und Berufserfahrungen vorausgesetzt werden bzw. notwendig sind, um für ein Angebot zugelassen zu werden. In dem Zusammenhang sind angebotsseitig auch Fragen der **Anerkennung und Anrechnung** von bereits erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen verbunden sowie die Frage nach den individuell tragbaren Kosten, die u.a. in einer **Finanzkalkulation** zu berücksichtigen sind.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Diese Berechtigung ist ein Nachweis für die erforderlichen Qualifikationen, um ein Studium aufzunehmen und kann über diverse Bildungswege erworben werden (KMK, 2009).

<sup>16</sup> Aufgrund dessen, dass wissenschaftliche Weiterbildungsangebote kostendeckend angeboten werden müssen (§§ 35 Abs. 2 HochSchG RLP), ist eine **Finanzkalkulation** für die Entwicklung und Durchführung des Studienangebotes zu erstellen, welche die Teilnehmergebühren determiniert. In dem Zusammenhang ist die Frage aufzuwerfen, wie teuer ein Studienangebot sein darf, damit eine genügend große Anzahl an Teilnehmenden adressiert wird.

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Zielgruppenseitig können all diese Vorgaben durch Angaben zu Barrieren der Nicht-Teilnahme (Schmidt, 2009) herausgestellt werden. Zu unterscheiden ist hier zwischen institutionellen, situationalen und dispositionalen Barrieren (siehe Glossar II, S. 41-42). Auf Basis dieser Daten kann u.a. eine Zugehörigkeit zu einer Zielgruppe bestimmt werden.<sup>17</sup>

### 4.3.3 Die Qualifikationsziele, die Lernergebnisse und die Lernziele

In einem nächsten Schritt ist die Frage zu beantworten, auf welche Qualifikation und welche Lernziele ein Bildungsangebot konkret auszurichten ist und welche Ergebnisse auf Seiten der Lernenden angestrebt werden. Im Rahmen der Akkreditierungsrichtlinien wird eine Begründung des Angebots in Bezug auf die Vorgaben: **Studiengangprofil, Studiengangkonzept, inhaltliche Begründung der Abschluss- und Studiengangbezeichnung, Qualifikationsziele** sowie **Prüfungsleistung** und **Abschlussarbeit** gefordert.

Ausgehend von der analysierten Verwendungssituation des zu entwickelnden Studienangebotes (vgl. Kapitel 4.3.1) ist abzuwägen, welcher Abschluss für welches Qualifikationsniveau eines angestrebten **Studiengangprofils** geeignet ist. Wie bereits beschrieben, wird durch die Förderrichtlinien des E<sup>B</sup>-Projektes explizit die Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten unterstützt, durch die ein Bachelor-, Master oder Zertifikatsabschluss erworben werden kann. Die Aufnahme dieser Weiterbildungen setzt eine erste berufliche oder akademische Ausbildung voraus. Bei Master- und Zertifikatsangeboten ist darüber hinaus eine Berufstätigkeit nachzuweisen.<sup>18</sup> Zielgruppenseitig sind dazu das angestrebte **Qualifikationsniveau** und die angestrebten **Berufserfahrungen**, die mit der Teilnahme an einer Weiterbildung verbunden werden, zu bestimmen. Dabei ist abzuwägen, ob die zu erstrebende Qualifikation mit einem persönlichen (nicht-monetären, z.B. persönliches Interesse) bzw. einem monetären Nutzen (z.B. beruflicher Vorteil) einhergeht (Mucke, 1997). Diese Abwägung der Erwartungen sollte in die zu wählende Abschlussart aufgenommen werden, da diese unterschiedliche (Verwertungs-)Funktionen in der individuellen Bildungsbiografie erfüllen. In einem nächsten Schritt sind Qualifikationsziele zu formulieren, welche eine Orientierung für das Studiengangkonzept geben. Dieses „umfasst die Vermittlung von Fachwissen und fachübergreifenden Wissen sowie von fachlichen, methodischen und generischen Kompetenzen“ (Akkreditierungsrat, 2013a, S. 11). Qualifikationsziele sind dabei sowohl auf Studiengang- als auch auf Modulebene stets kompetenzorientiert zu definieren. Aus diesen auf Studiengangebene

---

<sup>17</sup> Diese Gruppierung wird hier nicht vorgenommen da diese Einteilung keinerlei Rückschlüsse auf Lernverhalten, Interesse oder didaktische Anforderungen zulassen (vgl. Kapitel 3).

<sup>18</sup> Siehe Fußnote 10.

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

definierten Qualifikationszielen können schließlich auf Modulebene konkrete Lernergebnisse abgeleitet werden, die im Modulhandbuch beschrieben werden. Die Frage, die bei dieser konkreten Beschreibung im Vordergrund steht, ist die nach dem „Wozu?“, welche die Auseinandersetzung mit der „Schnittstelle zwischen den äußeren Anforderungen (spätere Verwendung und Zielgruppenerwartungen) an das Angebot und seiner inneren Gestaltung“ (Schlutz, 2006, S. 96) fordert. In dem Zusammenhang ist die **Erwerbs- und Berufstätigkeit** der Zielgruppen in mehrfacher Hinsicht von Interesse. Die ausgeübte sowie auszuübende Tätigkeit kann Aufschluss über die Lernziele sowie konkrete Inhalte und Themen geben, die für die Lernenden relevant sein können. Zudem lässt sich aus der Verbindung von bisheriger Bildungsbiografie und aktueller Tätigkeit eine Einschätzung zu dem zukünftigen Bildungsverhalten ableiten, bzw. auf eine Affinität zur wissenschaftlichen (Weiter-)Qualifizierung schließen (in Anlehnung an die Ergebnisse von Bilger et al., 2013). Weiterhin sind Prüfungsleistungen und Abschlussarbeiten ebenso kompetenzorientiert zu gestalten, dass der Erwerb der formulierten Qualifikationsziele und Lernergebnisse gewährleistet ist. Schließlich ist ein Titel für das Angebot zu finden, der die Qualifikationsziele widerspiegelt. Sowohl für die Form und den Inhalt der Prüfungsleistung als auch für den „Titel“ des Angebotes sind keine zielgruppenseitigen Rückschlüsse notwendig.

#### 4.3.4 Die Lerninhalte

Ist ein Studiengangprofil sowie -konzept geplant, stellt sich die Frage nach den Lerninhalten. Dabei sind die „denkbaren Inhalte potentiell unendlich“ (Schlutz, 2006, S. 99). Die Herausforderung besteht nun darin, die Lerninhalte für die konkrete Verwertung des Studiengangs zu reduzieren. Für die (Re-)Akkreditierung sind folgende Vorgaben relevant: **Logik und konzeptionelle Geschlossenheit des Curriculums** sowie **Logik und Nachvollziehbarkeit des didaktischen Konzepts**.<sup>19</sup> Der dem Projekt immanenten Logik der evidenzbasierten Angebotsentwicklung folgend, ist der Lehrplan bzw. das Curriculum inhaltlich zunächst durch die Ideen der an der Entwicklung des Angebotes beteiligten Fachbereiche zu füllen. Nachdem ein Abgleich mit den inhaltlichen Weiterbildungsbedarfen der Unternehmen in der Region erfolgt, sind ebenso die **inhaltlichen Bildungsinteressen** sowie die **Bildungs- und Berufsbiografie** und die konkreten **(Weiter-)Bildungsmotive** durch die Zielgruppenbefragung einzuholen. Das inhaltliche Bildungsinteresse wird erfasst, um die

---

<sup>19</sup> Anzumerken ist, dass diese Vorgaben nicht in einem zusätzlichen Punkt beschrieben werden, sondern Bestandteil des Modulkataloges sind, der für die (Re-)Akkreditierung ausführlich zu erläutern ist.

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Gruppengröße der Adressaten wissenschaftlicher Weiterbildung in Zielgruppen schätzen zu können. Die Bildungs- und Berufsbiografie sowie die (Weiter-)Bildungsmotive dienen zudem als Indikator, um die Einschätzung zur Gruppengröße weiter zu fundieren. Die iterative Auseinandersetzung mit einem Themenbereich wird dabei als relativ dauerhaftes, individuelles Interesse mit persönlicher Bedeutsamkeit (Schiefele, 2008) für den Lernenden verstanden. Daher werden sie als belastbare Merkmale zur Bestimmung des Weiterbildungsinteresses herangezogen. Ferner sind, in Abstimmung mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen an der Hochschule, die Inhalte durch die anbietenden Fachbereiche auf Stimmigkeit und Konsistenz zu prüfen. Die Inhalte können dabei – unter Berücksichtigung der Abschlussart – auf die Vermittlung von Grundlagenwissen und/oder speziellem Wissen abzielen, das entweder einen aktuellen und/oder exemplarischen Bezug zu einem bestimmten Thema herstellt oder motivierend auf die Teilnehmenden wirkt (Schlutz, 2006). Ziel ist zudem, den Teilnehmenden eine individuelle Studiengestaltung zu ermöglichen, indem Wahlfreiheit bezogen auf die Inhalte der Module gegeben wird. Um die Gruppengröße der Adressaten wissenschaftlicher Weiterbildung in Zielgruppen zu fassen, nimmt das Bildungsinteresse für einen spezifischen Themenbereich eine starke Priorität ein, da es als zentrales Merkmal für die Beschreibung von Zielgruppen angesehen wird.

#### 4.3.5 Die Organisationsform und die Methoden

In einem nächsten Schritt wird nun die Frage geklärt, wie das Angebot organisiert und die Inhalte vermittelt werden. Dazu sind zunächst organisatorische und zeitliche Gestaltungsmerkmale des gesamten Studienangebotes zu analysieren, welche im Rahmen der (Re-)Akkreditierung durch folgende Vorgaben zu beschreiben sind: **Studiendauer**, **Studienmodus**, Kriterien der **Studierbarkeit** und **Modularisierung**. Die Wahl der Methoden auf Veranstaltungsebene bleibt bei der (Re-)Akkreditierung unberücksichtigt.

Die **Studiendauer** richtet sich nach dem angestrebten **Abschluss** bzw. nach dem Format<sup>20</sup> des Bildungsangebotes und kann je nach **Studienmodus** variieren. Der Förderlogik des Pro-

---

<sup>20</sup> In den Akkreditierungsrichtlinien wird zwischen Bachelor- und Masterabschlüssen unterschieden, welche „unabhängig voneinander eigene Studiengänge“ (Kultusministerkonferenz, 2010, S. 6) darstellen, die „zu eigenständigen Abschlüssen“ (KMK, 2010, S. 6) führen. Weitere Qualifizierungsangebote, durch die kein Mastergrad verliehen wird, sind nicht durch die Akkreditierungsrichtlinien geregelt. Aufschluss darüber geben die Hochschulgesetze der jeweiligen Länder. In Rheinland-Pfalz sind in diesem Fall angemessene Zertifikate zu vergeben (§§ 35 Abs. 3 HochSchG RLP). Je nach Art des Abschluss variiert die Studiendauer. So beträgt die Regelstudienzeit für Bachelorstudiengänge in Vollzeit zw. sechs und acht Semestern (drei bis 4 Jahre); für Vollzeit-Masterstudiengänge

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

jektes folgend, werden je nach Zielsetzung der einzelnen Teilprojekte unterschiedliche berufsbegleitende, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote konzipiert und etabliert. Zielgruppenseitig sind demnach Fragen zum **angestrebten Abschluss bzw. Qualifikationsniveau**, der **maximalen Dauer der Teilnahmebereitschaft** an einem Angebot sowie dem **erwarteten Modus**, also ob ein Angebot in Voll- oder Teilzeit gewünscht ist, zu beantworten.

Mit der Frage nach der geeigneten Organisationsform des Studienangebotes ist ebenso die **Studierbarkeit** zu gewährleisten. Dieses Akkreditierungskriterium berücksichtigt sowohl die Studienplangestaltung, die studentische Arbeits- und Prüfungsbelastung sowie die Betreuung und Unterstützung neben dem Studium. Mit der Studienplangestaltung wird die Frage nach der Wahl der geeigneten **Lehr- und Lernformen** impliziert, welche sich u.a. in Vorlesung, Seminar und Übung differenzieren. Diese sind je nach Studienmodus auszuwählen und zu konzipieren. In dem Zusammenhang ist zwischen Lehr- und Lernformen zu unterscheiden, die entweder als Präsenz- und Fernlehre sowie als entsprechende Mischformen konzipiert sind. Letztere werden als Blended-Learning oder hybrides Lernen bezeichnet.<sup>21</sup> Gleichzeitig wird mit der Wahl der geeigneten Lehr- und Lernform die Frage nach dem Veranstaltungsort aufgeworfen (vgl. Kapitel 4.3.6). Für die organisatorische Gestaltung von Lehr-Lernformen können zielgruppenseitig folgende Kriterien erhoben werden: **örtliche und zeitliche Flexibilität** (unter Berücksichtigung der Kriterien: Umfang und Ort der Erwerbs- und Berufstätigkeit, Familienpflichten) sowie **Erwartungen an Bildungsformate** in Hinblick auf die Lehr-Lernform. Fragen zur örtlichen Flexibilität geben Aufschluss darüber *wo* eine Lernaktivität – meist das Seminar selbst – ausgeführt werden soll. Daneben sind ebenso Kenntnisse zum Ort und Umfang der Erwerbs- und Berufstätigkeit und zu Familienpflichten bedeutend, wenn es z.B. um die Möglichkeit der Vermischung bzw. Verschiebung von Lernorten geht, wie es im Blended-Learning-Format oder im Fernstudium vorgesehen ist. Angaben zur zeitlichen Flexibilität sind darüber hinaus von Bedeutung, wenn für die (Re-)Akkreditierung die **Arbeits- und Prüfungsbelastung** der Studierenden für ein Modul aber auch in Bezug für den gesamten Studiengang legitimiert wird. Für die Konzeption des Studiengangs sind Rückschlüsse von der Zielgruppe(n) insofern von Interesse, als das aufgrund dieser Informationen Rückschlüsse für Zeitfenster und Zeitkontingente möglich sind. Diese Angaben dienen der konkreten Planung von (online) Präsenzveranstaltungen und Selbstlernphasen. Erwartungen zum Ort und zur Zeit der

---

ist eine Regelstudienzeit von zwei bis vier Semestern vorgesehen (ein bis zwei Jahre) (KMK, 2010). Sind die Studiengänge in Teilzeit konzipiert, verlängert sich entsprechend die Regelstudienzeit.

<sup>21</sup> Da gegenwärtig die Fernlehre häufig E-Learning gestützt ist, wird mit dem Blended-Learning-Konzept eine Kombination von Präsenz- und (onlinegestützten) Fernlernphasen verbunden (Kraft, 2003).

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Prüfungen bzw. zum Zeitraum der Prüfungsphasen sind ebenso einzuholen.<sup>22</sup> Der letzte Punkt der durch die Vorgabe Studierbarkeit abgedeckt wird, ist die Frage nach **studienbegleitenden Beratungs- und Unterstützungsangeboten**, welche jedoch nur am Rande des Projektes in den Blick genommen werden.

Daneben rückt mit diesen vorangestellten Fragen auch die konkrete Modul- bzw. Veranstaltungsebene in den Vordergrund (**Modularisierung**). Aufgrund der Voraussetzung, thematisch und zeitlich verdichtete Module zu konzipieren, die „in sich geschlossene und mit Leistungspunkten belegte Studieneinheiten“ (KMK, 2010, S. 14) umfassen, wird die Frage nach der methodischen Gestaltung virulent, die mit der Wahl der geeigneten Lehr- und Lernformen einhergeht. Hier wird die mikrodidaktische Gestaltungsebene konkretisiert, indem die Konzeption der Methoden auf die Inhalte der jeweiligen Lehr-Lern-Phase angepasst wird. Zur Bestimmung dieser Methoden können Aussagen zum **Verwertungsinteresse** und der **Weiterbildungsmotivation** herangezogen werden, da diese einen Hinweis auf die persönlichen Zielsetzungen der Lernenden geben und damit bspw. eine reflexive, berufsbezogene, prüfungsorientierte Methode nahelegen. Da diese mikrodidaktischen Fragen zur methodischen Gestaltung der Lehrveranstaltung jedoch außerhalb des Handlungsraumes des Projektes liegen, wird an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen.<sup>23</sup> Angedacht ist, dass konkrete methodische Erwartungen und individuelle Belange auf Teilnehmer- und Teilnehmerinnenebene abgefragt und in der Veranstaltung gezielt adaptiert werden.

#### 4.3.6 Der Lernort und die Medien

Schließlich sind Fragen zum Lernort und die Wahl der Medien bzw. des Mediums zu analysieren. Beide stehen in engem Zusammenhang mit der Frage der Organisationsform (vgl. Kapitel 4.3.5). Zur Beantwortung der Frage nach dem Lernort wurden im Kapitel zuvor zielgruppenseitige Kriterien bereits herausgestellt. Diese sind: zeitliche und örtliche Flexibilität sowie Erwartungen an Bildungsformate. Ferner wird mit der Frage nach Medien ebenso die Frage nach

---

<sup>22</sup> Kritisch ist anzumerken, dass der Ort, aufgrund technischer Voraussetzungen und Grenzen und rechtlichen Vorgaben, unter Umständen nicht auf die Bedarfe der Zielgruppen angepasst werden kann, da Online-Prüfungen noch nicht in dem Maß etabliert sind (Schmees & Horn, 2014).

<sup>23</sup> Die Methodenwahl steht in engem Zusammenhang mit der Wahl der Medien, die zum Einsatz kommen (vgl. Kapitel 4.3.6). Aus didaktischer Perspektive sind bei der methodischen Konzeption der Veranstaltung zunächst die Phasen der Lehr-Lern-Einheit zu strukturieren. Daran anschließend ist die Wahl der Sozialform (z.B. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Planung) und der Aktionsform (z.B. Präsentations-, Interaktions-, Aneignungs- und Erkundungsformen) jeder einzelnen Phase herauszuarbeiten, um schließlich die Wahl des Mediums treffen zu können (Schlutz, 2006).



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

dem methodischen Konzept aufgeworfen. Im Rahmen der (Re-)Akkreditierung ist die Wahl der Medien durch folgende Vorgaben zu begründen: **Lehr- und Lernformen** sowie **Ausstattung**. Medien werden allgemein als methodische Hilfsmittel verstanden, welche die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses unterstützen (Schlutz, 2006). Auf einer übergeordneten Ebene stellt ein Medium einen „Träger des Geschehens“ (Schlutz, 2006, S. 102) dar, der als „Form oder Mittel der Begegnung mit Wirklichkeit (oder: der Konstruktion von Wirklichkeit)“ (Schlutz, 2006, S. 102) dient. So kann beispielsweise interaktives Lernen durch das Medium Seminarraum oder Internet gefördert werden. Fungiert ein Medium als Träger einer Lehr-Lerneinheit, wird damit automatisch die Frage nach dem Lernort verbunden, welche wiederum die Frage nach der örtlichen und zeitlichen Erreichbarkeit der Zielgruppe impliziert (vgl. Kapitel 4.3.5). Zielgruppenseitig sind demnach diesbezügliche **Erwartungen an die Lernumgebung** einzuholen. Dabei erstreckt sich das Kontinuum zu Lernumgebungen von der Gestaltung der Präsenzveranstaltungen bis zur Gestaltung virtueller Klassenräume. Diese können mit Lernorten von privaten (für virtuelle Klassenräume) über öffentliche Räume (Hochschulen) bis hin zum Arbeitsplatz kombiniert werden. Fragen die damit einhergehen sind, wie und in welchem Maße die unterschiedlichen Lernformen miteinander verbunden werden können, um den Lernenden eine produktive Lernumgebung zu ermöglichen. Bezugnehmend auf die Veranstaltungsebene ist das Medium auf die Veranstaltungsform, den Veranstaltungsort sowie auf das methodische Konzept hin abzustimmen. Gleichwohl ist bei der Konzeption des gesamten Studienangebotes die **Ausstattung** abzuwägen. Dafür sind die zur Verfügung stehenden Ressourcen zu berücksichtigen und – wenn notwendig – in der Kalkulation der Kosten für das Studienangebot aufzuführen (vgl. Kapitel 4.3.1).

## 5 Fazit und Grenzen der Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen im Projekt E<sup>B</sup>

Zusammenfassend dienen die in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** herausgestellten Kriterien der Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen im Projekt E<sup>B</sup>.



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

**Tabelle 2 Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen**

	<b>Wofür?</b>	<b>Wer?</b>	<b>Wozu?</b>	<b>Was?</b>	<b>Wie?</b>	<b>Wo &amp; Womit?</b>
<b>Kriterien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lebensziele</b></li> <li>- <b>Bildungsinteresse</b> für ein Themengebiet</li> <li>- <b>Verwertungsinteresse</b></li> <li>- <b>(Weiter-)Bildungsbiografie</b></li> <li>- <b>Studien- und (Weiter-)Bildungsmotive</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>demografische Merkmale</b> (z.B. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund)</li> <li>- <b>Sozialstrukturelle Merkmale</b> (z.B. Bildungsherkunft, Erwerbs- und Berufstätigkeit, Einkommen, Wohnort)</li> <li>- <b>Hochschulzugangsberechtigung</b></li> <li>- <b>Barrieren</b> der Nicht-Teilnahme  institutionelle Barrieren  (z.B. Anrechnung und Anerkennung von bereits erworbenen Qualifikationen, Hochschulzugangsberechtigung, selbst zu tragende Kosten, Präsenzzeiten, Veranstaltungsort, Passung zu Bildungsinteressen, Image der Hochschule)  situationale Barrieren  (z.B. gesundheitliche Einschränkungen, berufliche und/oder familiäre Verpflichtungen, soziales Umfeld)  dispositionale Barrieren  (z.B. Zutrauen in eigene Lern- und Leistungsfähigkeit, vergangene Bildungserfahrungen, persönliches Bildungsverständnis)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Erwerbs- und Berufstätigkeit</b></li> <li>- selbsteingeschätzte <b>Kompetenzen</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Bildungsinteresse</b> für Themenbereiche</li> <li>- <b>Bildungs- und Berufsbiografie</b></li> <li>- <b>(Weiter-)Bildungsmotive</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dauer</b> der maximalen Teilnahmebereitschaft</li> <li>- <b>Angestrebter Abschluss</b> bzw. Qualifikationsniveau</li> <li>- <b>Erwartung</b> an Weiterbildungsformate und Lernumgebung  (z.B. Erwartungen an Lehr- und Lernform, Bildungsformat, methodische Gestaltung in Abhängigkeit vom Verwertungsinteresse und der Weiterbildungsmotivation, Beratungs- und Unterstützungsangebote)</li> <li>- <b>Flexibilität</b>  (z.B. zeitlich, örtlich)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Erwartungen</b> an Medien und Lernumgebung</li> </ul>



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen aufgrund unterschiedlicher Kriterien (je nach Fragestellung) vorgenommen werden kann. Dabei zeigt sich, dass Zielgruppenbeschreibungen, die eine (Vor-)Einteilung in Gesellschaftsgruppen, wie ältere Personen, Migranten, beruflich Qualifizierte sowie Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrer, vornehmen, inadäquat für das Projekt E<sup>B</sup> sind, da sie gesellschaftliche Prozesse der Individualisierung und Flexibilisierung nicht hinreichend sicherstellen und Bildungsbiografien einzelner Gesellschaftsgruppen nicht mehr trennscharf voneinander abgrenzen. Gleichzeitig können aus diesen vorab festgelegten Gruppen keine Rückschlüsse für die konkrete Gestaltung eines Angebotes gezogen werden. Ferner verengen vorher festgelegte Kategorien den Blick auf Lernbedürfnisse, die von Lernenden erst vergegenwärtigt werden müssen, und behindern damit die Identifizierung neuer Zielgruppen. Dies wird jedoch durch den Ansatz einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung angestrebt, um Bildungsangebote passgenau auf die Bedarfe der Zielgruppen in der Region auszurichten.

Zudem muss eingeräumt werden, dass durch die Verwendung des Begriffs „Zielgruppe“ – als Konstrukt aufgrund eines Kriteriums oder mehrerer – zunächst Homogenität in Bezug auf das gruppierende Kriterium bzw. die gruppierenden Kriterien suggeriert wird. Mit Bezug zu dem vorliegenden Konzept kann dem jedoch entgegnet werden, dass durch eine Beschreibung der Zielgruppe in einer differenzierten Betrachtung unterschiedlicher Kriterien, die der Angebotsentwicklung dienen, keine homogene Gruppe analysiert werden kann.

Darüber hinaus ist im Zusammenhang mit einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung zu beachten, dass die Wahl einer Bildungsveranstaltung zur Weiterbildung auf individuellen Entscheidungen der Lernenden beruht und durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Obgleich durch die Analyse des Projektes E<sup>B</sup> eine Einschätzung zur Teilnahme an wissenschaftlichen (Weiter-)Bildungsangeboten suggeriert wird, darf nicht übergangen werden, dass der beschriebene Bedarf an Weiterqualifikationen nicht der tatsächlichen Nachfrage der Bildungsangebote entspricht. In dem Zusammenhang ist kritisch anzumerken, dass ein Paradoxon zwischen dem Bedarf an Bildung und der tatsächlichen Partizipation an dieser besteht, da Bildung prinzipiell zukunfts offen ist und nicht mit Bildungswünschen antizipiert werden kann.

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

## Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat. (2013a). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013* (Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Hrsg.). Zugriff am 03.09.2015. Verfügbar unter [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR\\_Regeln\\_Studiengaenge\\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf)

Akkreditierungsrat. (2013b). *Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 12.02.2010, zuletzt geändert am 03.06.2013* (Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Hrsg.). Zugriff am 13.07.2015. Verfügbar unter [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR\\_Auslegung\\_Laendergemeinsame\\_Strukturvorgaben\\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Auslegung_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf)

Alheit, P. & von Felden, H. (2009). Einführung: Was hat Lebenslanges Lernen mit Biografie-forschung zu tun? In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biografie-forschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (1. Aufl., S. 9–17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arnold, R., Nolda, S. & Nuisl, E. (Hrsg.). (2010). *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, Bd. 8425, 2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-8425-1>

Arnold, Rolf; Pätzold, Henning (2008). Bausteine zur Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 53).

Bargel, T., Bargel, H. (Mitarbeiter). (2013). *Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg*, Arbeitsgruppe für Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung: 69. Verfügbar unter [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-36-Jahrestagung-2014/HEFT69-Teilzeit1\\_1\\_.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-36-Jahrestagung-2014/HEFT69-Teilzeit1_1_.pdf)

Bastian, H. (1999). Vom Adressaten zum Akteur? In E. Schlutz (Hrsg.), *Lernkulturen. Innovationen ; Preise ; Perspektiven* (S. 182–192). Frankfurt/M.: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung.



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Zugriff am 09.09.2015. Verfügbar unter [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/schlutz99\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/schlutz99_01.pdf)

Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.). (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (Forschung). Bielefeld: Bertelsmann.

Brunstein, J. C., Maier, G. W. & Dargel, A. (2007). Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In J. Brandtstädter (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch* (Entwicklungspsychologie, S. 270–304). Stuttgart: Kohlhammer.

Crosling, G., Thomas, L. & Heagney, M. (2008). *Improving Student Retention in Higher Education. The role of teaching and learning*. London: Routledge Falmer.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. vom 13. Dezember 2006*. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Verfügbar unter [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_b\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf)

Europäische Kommission. (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)*, Luxemburg.

Fell, M. (2015). Andragogische Grundüberlegungen zu einer lernförderlichen Gestaltung von umbauten Bildungsräumen. In W. Wittwer, A. Diettrich & M. Walber (Hrsg.), *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (S. 31–64). Wiesbaden: Springer VS.

Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen* (Bd. 13). Münster [u.a.]: Waxmann.

Heckhausen, H., Gollwitzer, P. & Weinert, F. (1987). *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer-Verlag.

Jechle, T., Kolb, M. & Winter, A. (1994). Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 22 (1), 3–22.

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Kamm, C. & Otto, A. (2013). Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 8 (2), 40–46.

Karl, C. (1979). Probleme und Ergebnisse der Erforschung von Weiterbildungsmotivation. In H. Siebert (Hrsg.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung* (S. 308–345). Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.

Kasworm, C. (1993). Adult higher education from an international perspective. *Higher Education*, 25, 411–423.

Knoll, J. (2013). *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen* (Basisbibliothek für Seminare und Trainings, Bd. 2, Neu ausgestattete Sonderausg. der 11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Kraft, S. (2003). Blended Learning - ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (2), 43–52. Zugriff am 14.07.2015. Verfügbar unter <http://die-bonn.de/doks/kraft0301.pdf>

Kreitz, R. & Otten, A. (2000). Die Öffnung der Hochschule für „Non-Traditional Students“. Die Situation in Deutschland im europäischen Vergleich. In P. Faulstich, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen, Perspektiven. Beiheft zum Report*. (S. 157–170). Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG.

Kultusministerkonferenz. (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010*. Zugriff am 17.07.2015. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)

Loebe, H. & Severing, E. (Hrsg.). (2011). *Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen! Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung* (Bd. 62). Bielefeld: Bertelsmann.

Mader, W. & Weymann, A. (1979). Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In H. Siebert (Hrsg.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung* (S. 346–376). Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.

Marks, S. (2015). *Region als Bezugsraum für Hochschulentwicklung. Regionsdefinition für das Projekt E<sup>B</sup>* (Wolf, K., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.) (Arbeits- und Forschungsbericht aus



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

dem Projekt EB- Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung Nr. 1). Kaiserslautern und Ludwigshafen: Hochschule Kaiserslautern; Technische Universität Kaiserslautern; Hochschule Ludwigshafen am Rhein.

Marks, S., Schwikal, A. & Rohs, M. (im Druck). *Öffnung der Hochschulen - Ansätze und Herausforderungen einer evidenzbasierten Entwicklung von Studienangeboten für nicht-traditionelle Zielgruppen* (Arnold, Rolf et al., Hrsg.). Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung.*

Ministerium der Justiz und für Verbraucherschutz Rheinland Pfalz. (2015). Hochschulgesetz. HochSchG. Verfügbar unter [http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/199h/page/bsrlprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=14&eventSubmit\\_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-HSchul-GRP2010V2P35&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint](http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/199h/page/bsrlprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=14&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-HSchul-GRP2010V2P35&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint)

Mucke, K. (1997). „Der Hürdenlauf“ – Eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? Ergebnisse mit Studienbewerbern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. In K. Mucke & B. Schwiedrzik (Hrsg.), *Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten* (S. 31–49). Bielefeld: Bertelsmann Verlag & Co. KG.

Präßler, S. (2015). Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens, S. 61–187). Wiesbaden: Springer VS.

Reinmann, G. (2012). Studiengangentwicklung als Brennpunkt der Hochschulforschung. In T. Brinker & P. Tresp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (Bd. 122, S. 17–25). Bielefeld: Bertelsmann Verlag & Co. KG.

Reischmann, J. (1988). *Offenes Lernen von Erwachsenen. Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg* (Ausserschulische Pädagogik, Bd. 5). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Röbken, H. (2007). Länderstudie USA. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 313–349). Münster.

Schäffter, O. (1981). *Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bd. 211, 1. Aufl.). Braunschweig: Westermann.

Scheffler, Hartmut (2007). Aus- und Weiterbildung als Instrument der Qualitätssicherung. In: Christian König, Matthias Stahl und Erich Wiegand (Hg.). *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung. 7. wissenschaftliche Tagung*. Bonn: GESIS (GESIS-Tagungsberichte, Bd. 1), S. 155–162, zuletzt geprüft am 06.10.2015.

Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. In W. Schneider, M. Hasselhorn & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 38–49). Göttingen: Hogrefe.

Schiersmann, C. (1999). Zielgruppenforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 501–509). Opladen.

Schiersmann, C. (2010). Zielgruppen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, Bd. 8425, 2., überarb. Aufl., S. 321–323). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung* (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 4). Münster: Waxmann.

Schmees, M. & Horn, J. (2014). *E-Assessments an Hochschulen: ein Überblick. Szenarien, Praxis, E-Klausurrecht* (Digitale Medien in der Hochschullehre, Bd. 1). Münster, Westf.: Waxmann.

Schmidt, B. (2009). Bildung im Erwachsenenalter. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 661–675). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schuetze, H. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309–327.

Schuetze, H. G. & Slowey, M. (Hrsg.). (2000). *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*. London: Routledge.





Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Schulmeister, R., Metzger, C. & Martens, T. (2012). *Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten* (Freese, P. v., Hrsg.) (Paderborner Universitätsreden Nr. 123).

Schütze, H. G. & Slowey, M. (Hrsg.). (2012). *Higher education and lifelong learners revisited. International perspectives*. London: Routledge.

Schwarzer, C. (2007). *Lernen im Erwachsenenalter* (Dokumente zur Weiterbildung und Internationalisierung an Hochschulen Nr. 5). Zugriff am 07.09.2015. Verfügbar unter [https://www.iik-duesseldorf.de/publikationen/wb-05\\_2007.pdf](https://www.iik-duesseldorf.de/publikationen/wb-05_2007.pdf)

Siebert, H. (2006). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (Grundlagen der Weiterbildung, 5., überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL. Verfügbar unter [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2839290&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2839290&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm)

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Zugriff am 19.04.2015. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf)

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010*. Zugriff am 17.07.2015. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)

Stang, R. (2010). Kulturelle Bildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nussli (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, Bd. 8425, 2., überarb. Aufl., S. 176–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2013, 29. November). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012 –* (Fachserie 1 Reihe 2.2), Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile)



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende (2), 64–80. Zugriff am 18.02.2015. Verfügbar unter [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/04\\_2/dhs2004\\_2.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/04_2/dhs2004_2.pdf)

Tippelt, R., Reich, J., von Hippel, A., Barz, H. & Baum, D. (Hrsg.). (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Milieumarketing implementieren* (Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 3). Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG.

TU Kaiserslautern (Hrsg.). (2015). *Zusammenstellung der wesentlichen formalen Kriterien für die Gestaltung modularisierter Studiengänge und deren Akkreditierung*, Kaiserslautern. Zugriff am 03.09.2015. Verfügbar unter [http://www.uni-kl.de/fileadmin/refls/tupublic/Handreichungen/Handreichung\\_Formalkriterien\\_modularisierte\\_STGe.pdf](http://www.uni-kl.de/fileadmin/refls/tupublic/Handreichungen/Handreichung_Formalkriterien_modularisierte_STGe.pdf)

Viebahn, P. (2008). *Lernverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht* (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen, Bd. 8, 1. Aufl.). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag.

Viebahn, P. (2009). Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. *Das Hochschulwesen*, 57 (2), 38–44.

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (Beltz Pädagogik, 1. Aufl., S. 21–31). Weinheim, Bergstr: Beltz.

Wielepp, F. (2013). Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In P. Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 363–387). Leipzig: Aka--demische Verlagsanstalt.

Wittwer, W., Diettrich, A. & Walber, M. (Hrsg.). (2015). *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Wolter, A. & Geffers, J. (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung“.

Zeuner, C. (1999). Von der unbekannt Adressatin zum „Teilnehmer als Konstrukt“. Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. In K. Derich-Kunstmann, P. Faulstich & J.



ENTWICKLUNG DURCH BILDUNG

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Wittpoth (Hrsg.), *Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT* (S. 159–167). Frankfurt am Main.

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

## Anhang

### Reflexionsaufgaben zur Konzeption von Bildungsangeboten

Tabelle 3 Reflexionsaufgaben nach Schlutz (2006)

Leitfragen nach Schlutz (2006)	Unterfragen
<b>Wofür?</b> -Verwendungssituation-	- Wofür soll gelernt werden, im Hinblick auf welche konkreten Arbeits- und Verwendungssituationen? Welche Folgeergebnisse soll das Angebot in der Lebenspraxis ermöglichen?
<b>Für wen?</b> -Zielgruppe-	- Wie heterogen ist/sind die Zielgruppe(n)? - Durch welche gemeinsamen Merkmale lässt sich die Zielgruppe/ lassen sich mehrere Zielgruppen charakterisieren? - Welche Kompetenzen, Lernvoraussetzungen und -schwierigkeiten bringt/bringen die Zielgruppe(n) mit?
<b>Wozu?</b> -Lernziele und Qualifikationen-	- Welche Lernziele und Qualifikationen sollen mit Hilfe des Angebotes konkret (!) erreicht werden? - Welche Lernformen und Lernleistungen werden damit den Teilnehmenden hauptsächlich abverlangt? Hat das Folgen für die Methodik (Frage 5)? - Sind die Lernziele angemessen im Hinblick auf die Bedarfe, Voraussetzungen und Anwendungsziele der Zielgruppe? - Sind Sie realistisch, d.h. im Hinblick auf Zeit, Stoffmenge, methodischen Aufwand und mögliche Eigenleistungen der Teilnehmenden (Punkt 2, 4 und 5)? - Welche Formen der Ergebniskontrolle sind denkbar? - Wie und wann werden die Zielsetzungen mit wem vereinbart?
<b>Was?</b> -Inhalte-	- Welche Inhalte werden vermittelt? Auf welche Quellen stützt sich diese Auswahl? - Ist die Inhaltsauswahl deutlich an den Lernzielen orientiert? - Welche Möglichkeiten der Reduktion sind dabei zum Tragen gekommen?
<b>Wie?</b> -Organisationsform und Methoden-	- Welche Veranstaltungs- oder Organisationsform mit welcher zeitlichen Beanspruchung erscheint den Zielen und der Zielgruppe gegenüber angemessen? - Mit welchen Methoden (Sozial- und Aktionsformen) wird hauptsächlich gearbeitet? Werden sie zielgerichtet und teilnehmerorientiert eingesetzt? - Wird methodisch versucht, die Eigenaktivität und das selbstständige Lernen anzuregen und zu begleiten? - Kann eine Methodenkonzeption benannt werden, die u.a. den Verlaufsplan gliedern hilft? Z.B. vom Einfachen und Schwierigen, vom Teil zum Ganzen oder umgekehrt, vom Bekannten zum Unbekannten, von der Motivation über das Wissen zum Können usw.



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

<p><b>Wo? und Womit</b> -Lernort und Medien- Lernort)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Welcher Ort, welches Trägermedium wird für das Angebot vorgesehen?</li><li>- Welche Hilfsmittel sollen eingesetzt werden?</li><li>- Wieweit dienen die Medien den Zielen des Angebots, was tragen sie zum Lernen und zur Aktivierung der Teilnehmenden bei?</li><li>- Stimmigkeitsprüfung: Bevor Sie den Strukturplan abschließen: Haben die vorgesehenen Maßnahmen einen Zusammenhang, folgen sie einem „Prinzip“? Werden die Lernziele dadurch erreicht, die Bedarfe erfüllt?</li><li>- Flexibilität/ Variabilität: Werfen Sie bisher angedachte Planungsalternativen nicht gleich in den Papierkorb, sondern überlegen Sie, für welche Aspekte und Phasen der Durchführung es sinnvoll sein könnte, schon jetzt Gestaltungsalternativen bereitzuhalten?</li></ul>
---	--

## Glossar I Vorgaben der Qualitätsbeschreibung und -bewertung von Bildungsangeboten

**Abschlüsse:** Bachelor und Master sind unabhängig voneinander eigene Studiengänge und führen zu eigenständigen Abschlüssen. Pro Grad kann es nur einen einzelnen Abschluss geben. Der Mastergrad wird dadurch erlangt, dass ein weiterer berufsqualifizierender Abschluss nach dem schon bestandenen berufsqualifizierenden Bachelorabschluss erreicht wird. Es darf keine unterschiedlichen Grade aufgrund unterschiedlicher Regelstudienzeiten geben (KMK, 2010).

**Abschlussbezeichnung:** Es soll eine geringen Anzahl von Abschlussbezeichnungen angestrebt werden, die Transparenz und Übersichtlichkeit schaffen und somit auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt breit akzeptiert und angenommen werden können und vergleichbar sind. Die jeweilige Hochschule hat die Nominationspräferenz (Akkreditierungsrat, 2013b; KMK, 2010).

**Anerkennung:** Bei Hochschul- und/bzw. Studiengangwechsel muss gewährleistet sein, dass die absolvierten Module wechselseitig anerkannt werden können. Dies ist in den Studien- und Prüfungsordnungen zu verankern. Die Anerkennung ist zu gewähren, wenn „keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen bestehen“ (KMK, 2010, S. Anhang 2).

**Ausstattung:** Es wird im jeweiligen Studiengang gewährleistet, dass dieser in der Durchführung „hinsichtlich der qualitativen und quantitativen personellen, sächlichen und räumlichen Ausstattung“ (Akkreditierungsrat, 2013a, S. 13) adäquat aufgestellt ist. Verflechtungen mit anderen Studiengängen müssen hier Berücksichtigung finden und es muss die Möglichkeit bestehen, das Personal angemessen zu qualifizieren (Akkreditierungsrat, 2013a).

**Finanzausstattung/Finanzkalkulation:** Im Gegensatz zu grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen, die in Präsenz angeboten werden, sind wissenschaftliche Weiterbildungsmaster kostendeckend zu vermarkten (§ 35, Abs. 2 HochSchG RLP). Dementsprechend muss vor einer Realisierung eines Studienformates eine Kalkulation der Kosten ermittelt werden, die darüber Aufschluss gibt, wie viel Geld die Teilnehmenden für das Belegen eines Moduls, Zertifikats und/oder Studiengangs entrichten müssen. Dabei sind alle Kosten zu berücksichtigen, die im Rahmen des Studiums anfallen (Personal, Erstellung des Studienmaterials, etc.).

**Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit:** Bei der Einführung und Umsetzung von Studiengängen sind die Konzepte der Hochschule zur Geschlechtergerechtigkeit und zur Förderung der Chancengleichheit von Studierenden in besonderen Lebenslagen zu berücksichtigen (Akkreditierungsrat, 2013a).

**Gleichstellungen der Hochschulabschlüsse:** Das „Graduierungssystem darf nicht zur Abwertung der herkömmlichen Abschlüsse führen“ (KMK, 2010, S. 8). Bachelorabschlüsse sind gleichgestellt mit dem Diplom an Fachhochschulen und Masterabschlüsse mit Diplom und Master an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (KMK, 2010).

**Lehr- und Lernformen:** Lehr- und Lernformen müssen explizit beschrieben werden. Dabei ist zu unterscheiden, ob es sich um Vorlesungen, Übungen, Seminare, Praktika, Projektarbeiten

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

oder Selbststudium handelt. Unterschiedliche Lehrveranstaltungen stehen dem Erreichen desselben Qualifikationsziels nicht im Weg. Vorlesungen vermitteln einen Überblick, in Übungen soll das Gelernte angewandt werden und Seminare dienen der wissenschaftlichen Vertiefung. Die methodischen Ansätze der unterschiedlichen Lehrformen sind verschieden (KMK, 2010, S. Anhang 2). Weiterhin kann ein Studienformat unterschieden werden in eine Präsenz- und in eine Fernveranstaltung. Mischformen dieser Veranstaltung werden als Blended-Learning-Format bezeichnet. Bei diesen Formen ist der Ort des Lehr- und Lernsettings entscheidend. Während Präsenzveranstaltungen einer Anwesenheitspflicht vor Ort oder Online z.B. im Rahmen eines Onlineseminars bedürfen, stützt sich die Fernlehre auf das Selbststudium, welche sowohl zeitlich und örtlich individuell flexibel gestaltet werden kann.

**Leistungspunktesystem:** Ein zu akkreditierender Bachelor- oder Masterstudiengang ist zwingend mit einem Leistungspunktesystem auszustatten. Leistungspunkte sind ein „quantitatives Maß für die Gesamtbelastung der Studierenden“ (TU Kaiserslautern, 2015, S. 3). Pro Studienjahr sollen 60 Credit Points (CP) (30 pro Semester) erbracht werden, Abweichungen von plus/minus zwei CP je Semester sind möglich, 1 CP bedeutet 25-30 Stunden Workload. Im Präsenzstudium entspricht ein CP 30 Stunden, im Fernstudium 25 Stunden Workload (KMK, 2010; TU Kaiserslautern, 2015).

**Modularisierung:** Der konzipierte Bachelor- oder Masterstudiengang muss modularisiert sein, um akkreditiert werden zu können. Studieneinheiten, die thematisch und zeitlich abgerundet, in sich geschlossen und mit Leistungspunkten belegt sind, werden in Modulen zusammengestellt, Lehr- und Lernformen können unterschiedlich sein. Die Inhalte eines Moduls sollen innerhalb eines Semesters oder eines Jahres vermittelt werden. Bei der Akkreditierung soll sichergestellt werden, dass das Studienkonzept und die Studierbarkeit des Lehrangebots durch die Hochschule schlüssig sind (KMK, 2010). Die Module dienen der „transparenten inhaltlichen Binnenstrukturierung von Studiengängen“ (Akkreditierungsrat, 2013b, S. 3), sollen die Studierenden in ihrer Mobilität unterstützen, werden mit einer Prüfung abgeschlossen und sollen mindestens 5 CP umfassen. Die „fachinhaltlichen Qualifikationsziele der Module fügen sich in die übergeordneten Qualifikationsziele des Studiengangs ein“ (TU Kaiserslautern, 2015, S. 3). Alle Module eines Studienformates sind in einem sogenannten Modulkatalog aufzuführen (Akkreditierungsrat, 2013b; KMK, 2010; TU Kaiserslautern, 2015).

**Qualitätssicherung und Weiterentwicklung:** Studiengänge bedürfen einer stetigen Weiterentwicklung. Dabei sollen die Ergebnisse des hochschulinternen Qualitätsmanagements Berücksichtigung finden. Explizit sind hierbei Evaluationsergebnisse und Untersuchungen zur studentischen Arbeitsbelastung, des Studienerfolgs und des Verbleibs der Absolventen zu berücksichtigen (Akkreditierungsrat, 2013a).

**Studiengangprofile:** Bachelorstudiengänge sollen das Ziel haben, eine breite wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden zu erreichen. Dabei sollen „wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen“ (KMK, 2010, S. 5) vermittelt werden. Masterstudiengänge bieten eine fachliche und wissenschaftliche Vertiefung, wobei zwischen anwendungs- und forschungsorientierten Masterprofilen zu differenzieren ist. Es wird unterschieden zwischen „konsekutiven“ und „weiterbildenden“ Masterstudiengängen, dies muss bei der Einrichtung des Studiengangs festgelegt werden. „Konsekutiv“ bedeutet, dass diese als „vertiefende, verbreiternde, fachübergreifende oder fachlich andere Studiengänge“ (KMK, 2010, S. 5) ausgestaltet sein müssen. „Weiterbildend“ hingegen bezeichnet einen Masterstudiengang, der qualifizierte berufspraktische Erfahrung voraussetzt, die Inhalte „sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen“ (KMK, 2010,

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

S. 5). Der weiterbildende Master ist dem konsekutiven gleichgestellt und besitzt gleichwertiges Qualifikationsniveau. Module aus Bachelorstudiengängen können in Masterstudiengängen angerechnet werden, sofern das Teilqualifikationsziel des Moduls dem Gesamtqualifikationsziel nicht entgegensteht, eine Doppelverwendung hingegen ist unzulässig. Einen Spezialfall stellen Lehramtsstudiengänge dar, die auf Bachelor und Master umgestellt wurden. Durch sie wird ein lehramtsbezogenes Profil vermittelt. Es müssen ländergemeinsame fachliche Anforderungen und auch landesspezifische inhaltliche und strukturelle Vorgaben beachtet werden (Akkreditierungsrat, 2013b; KMK, 2010).

**Studiengangkonzept:** Die Vermittlung von Fachwissen und fachübergreifendem Wissen muss im Zentrum stehen, sowie „fachliche, methodische und generische Kompetenzen“ (Akkreditierungsrat, 2013a, S. 11). Das Studiengangkonzept wird umgesetzt durch die Studienorganisation. Eine Orientierung für das Konzept geben die Qualifikationsziele und diese umfassen sowohl fachliche als auch überfachliche Aspekte. Bezugspunkte sind hierbei die wissenschaftliche oder künstlerische Befähigung; die Befähigung, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen; die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement und die Persönlichkeitsentwicklung. Es existieren weitere Qualifikationsziele: Die Studierenden und Absolventen sollen Lösungen zu den wissenschaftlichen und technischen Herausforderungen unserer industrialisierten Welt und der Gesellschaft finden können, es soll eine ausgeprägte Forschungsorientierung vorherrschen, disziplinübergreifendes Denken und Arbeiten spielt eine wichtige Rolle und eine ausgeprägte internationale Orientierung. Das Konzept „Studierende als Partner“ bedeutet, dass die Studierenden gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen und damit optimal auf Berufseinstieg in Industrie oder Forschung vorbereitet sind (Akkreditierungsrat, 2013a; TU Kaiserslautern, 2015).

**Studienmodus:** Beim Studienmodus ist zu differenzieren zwischen einem Vollzeit- und einem Teilzeitstudium. Die Einordnung bezüglich Vollzeitstudium und der Abgrenzung gegenüber anderen Studienformaten ist in drei Kategorien möglich: der Zeit (Studieraufwand und -dauer), den Raum (örtliche Präsenz und externe Lernorte) und das Setting (bspw. berufsbegleitend, familiengerecht etc.) (Bargel, 2013).

**Studienstruktur:** Es wird im Hochschulrecht der Länder klar unterschieden zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen und Diplom- und Magisterstudiengängen. Der Bachelor ist in einem System mit gestuften Studienabschlüssen der Regelabschluss und besitzt eigenständiges berufsqualifizierendes Profil. Bachelorstudiengänge sollen wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln, die dem Profil der Hochschule und des Studiengangs gerecht werden. „Bachelor- und Masterstudiengänge können sowohl an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen als auch an Fachhochschulen eingerichtet werden“ (KMK, 2010, S. 2).

**Studiendauer:** Die Regelstudienzeit für den Bachelor betragen entweder sechs, sieben oder acht Semester, für den Master entweder vier, drei oder zwei Semester. Eine Gesamtregelstudienzeit von fünf Jahren darf bei konsekutiven Studiengängen nicht überschritten werden. Der Bachelor darf nicht weniger als 180 CP umfassen und der Master unter Einschluss des vorherigen Studiums 300 CP. Für jeden Studiengang ist eine Abschlussarbeit obligatorisch, im Bachelor soll sich die Arbeit im Rahmen von sechs bis zwölf CP und im Master zwischen 15 und 30 CP bewegen. Es ist auch möglich die untere Schranke universitätsspezifisch anzuheben, zum Beispiel beim Bachelor von neun bis zwölf CP (KMK, 2010; TU Kaiserslautern, 2015).





Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

**Studierbarkeit:** Der Studiengang muss studierbar sein, was durch einige Rahmenbedingungen gewährleistet werden muss: Die erwarteten Eingangsqualifikationen müssen Berücksichtigung finden, wie eine geeignete Studienplangestaltung. Die Angabe der studentischen Arbeitsbelastung und eine adäquate und belastungsangemessene Prüfungsdichte und -organisation sind weitere wichtige Kriterien für die Studierbarkeit. Hinzu kommt ein angemessenes und entsprechendes Angebot an Betreuung und die fachliche und überfachliche Studienberatung. Es können auch noch weitere Rahmenbedingungen festgeschrieben werden: Die Studierbarkeit kann zusätzlich durch eine angemessene Arbeitsbelastung der Studierenden sowie eine plausible Angabe des Workload und eine weitgehende Überschneidungsfreiheit des Curriculums gewährleistet werden (Akkreditierungsrat, 2013a; TU Kaiserslautern, 2015).

**Zugangsvoraussetzungen und Übergänge:** Wenn man sich die Zugangsvoraussetzungen zum Master betrachtet, muss „der Charakter des Masterabschlusses als weiterer berufsqualifizierender Abschluss betont werden“ (KMK, 2010, S. 3). Es muss gewährleistet sein, dass die Durchlässigkeit im Hochschulsystem erhalten bleibt. Konkrete Zugangsvoraussetzung zum Master ist ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss oder in Ausnahmefällen eine Eignungsprüfung bei weiterbildenden und künstlerischen Masterstudiengängen. Es können aber weitere Zugangsvoraussetzungen bestimmt werden. Promotionsberechtigung erhält man grundsätzlich mit dem Masterabschluss, aber es ist auch mit einem Eignungsfeststellungsverfahren möglich, nach dem Bachelor direkt zu promovieren. Der Bachelorabschluss vermittelt „die der allgemeinen Hochschulreife entsprechende Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK, 2010, S. 4).

## Glossar II zielgruppenseitige Kriterien

**Alter:** Das Alter ist eines von mehreren Kriterien zur Analyse des sozialen Profils. In Deutschland waren zum Sommersemester 2012 die Studierenden im Erststudium durchschnittlich 23,9 Jahre alt (Middendorff et al., 2013). Teilnehmer wissenschaftlicher Weiterbildung weisen ein höheres Durchschnittsalter auf. Es wird angenommen, dass sich das Lernverhalten „älterer“ Bildungsteilnehmer von dem „jüngerer“ Bildungsteilnehmer unterscheidet, was bei der Entwicklung von Bildungsangeboten von Bedeutung ist (Bilger et al., 2013).

**Bildungsherkunft:** Die Bildungsherkunft wird definiert durch die berufliche Bildung der Eltern des Bildungsteilnehmers. Die Bildungsherkunft ist insofern interessant, als das es einen Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und der Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an (Weiter-)Bildung gibt. Demnach studieren Kinder aus Akademikerfamilien häufiger als Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsstatus (Bilger et al., 2013; Middendorff et al., 2013),

**Dauer der Teilnahmebereitschaft:** Die Dauer einer Weiterbildungsaktivität ist maßgeblich für die Teilnahmebereitschaft und die konkrete Teilnahme, hier wird die zeitliche Dimension/der zeitliche Umfang des Angebots betrachtet. Weiterbildungsaktivität erstreckt sich über einen gewissen Zeitraum. Die Entscheidung für die Teilnahme an Weiterbildung ist abhängig zur Dauer der Aktivität, die sich über einen Zeitraum von mehreren Stunden, Tagen bis hin zu mehreren Monaten und Jahren erstrecken kann (Bilger et al., 2013).

**Erwartung an Beratungs- und Unterstützungsangebote:** Aufgrund des begrenzten Zeitbudgets erwachsener Bildungsteilnehmer sind Beratungs- und Unterstützungsangebote wichtig, um die knappen Zeitressourcen effizient zu nutzen. Insbesondere in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung ist die Gruppe der Weiterbildungsteilnehmer sehr heterogen. Um die diversen Vorkenntnisse bewerten zu können und einigermaßen ähnliche Eingangsvoraussetzungen zu schaffen sind Beratungs- und Unterstützungsangebote von essenzieller Bedeutung. Auch während der Teilnahme an der Weiterbildung ist eine kontinuierliche Betreuung für Weiterbildungsteilnehmer wichtig, insbesondere weil die institutionalisierte Lernsituation für viele Weiterbildungsteilnehmer aufgrund der längst vergangenen Schulzeit ungewohnt ist. Somit muss „Lernen neu erlernt“ werden muss (Bilger et al., 2013).

**Erwartungen an Lernumgebung:** Erwartungen an Lernumgebung: „Lernumgebung“ ist ein weit gefasster Begriff. Lernumgebungen bzw. Lernräume können materieller, sozialer oder virtueller (beispielsweise Lernplattformen wie OLAT, Moodle) Beschaffenheit sein. Im Kontext der Weiterbildung sind insbesondere virtuelle Lernräume von Bedeutung, da sie durch ihre räumliche und zeitliche Ungebundenheit der Ressourcenknappheit seitens der Teilnehmer entgegen kommen (Wittwer, Dietrich & Walber, 2015). Moderne Blended-Learning-Konzepte kombinieren durch wechselnde Präsenz- und Selbstlernphasen die Vorzüge verschiedener Lernräume. Fell (2015) formuliert generelle methodische Anforderungen an Lernräume. Lernräume sollen demnach „entwicklungsoffen, flexibel (z.B. durch Beleuchtung, Raumgröße und -zuschnitt), zielgruppenspezifisch nutzbar, multisensorisch, lärmnivellierend, aber nicht schallfrei, farbgerecht (Bildungsräume, Begegnungsräume, Rückzugsräume usw.), übungsgerecht, orientierungsgebend, handlungs- und erfahrungsorientiert, dialogfördernd“ (Fell, 2015, S. 53–54) sein.

**Erwartungen an Weiterbildungsformate:** Erwachsene hegen andere Erwartungen an

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

Bildungsformate als Kinder oder Jugendliche. Erwachsenen ist der praktische Bezug, idealerweise zum Berufsalltag, wichtig (Schwarzer, 2007). Von Seiten der Weiterbildungsträger sind verschiedene Formate denkbar: Vollzeitstudium, Teilzeitstudium, Zertifikatskurse (gegebenenfalls nach dem Schweizer Modell mit der Möglichkeit einen Masterabschluss zu erwerben). Welche Weiterbildungsformate für potentielle Teilnehmer attraktiv sind, ist maßgeblich davon abhängig, ob die Teilnehmer Familienpflichten nachgehen müssen und /oder Berufstätig sind. Daraus ergibt sich die zeitliche und örtliche Flexibilität, welche die Wahl des Weiterbildungsformats stark beeinflusst (Bilger et al., 2013).

**Erwerbs- und Berufstätigkeit:** Die Erwerbs- und Berufstätigkeit hat weitreichenden Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung. Insbesondere besteht ein enger Zusammenhang zur zeitlichen Flexibilität aufgrund diverser Arbeitszeitsysteme (beispielsweise Vollzeit, Teilzeit, Schichtsystem, etc.). Besonders in Kombination mit bestehenden Familienpflichten definiert sich das Zeitfenster für die Teilnahme an Weiterbildung (Bilger et al., 2013).

**Familienpflichten, Haushaltsgröße:** Unter dem Kriterium „Familienpflichten“ werden die Haushaltsgröße, sowie die Anzahl der Kinder (bei Studierenden bzw. wissenschaftliche Weiterbildungsnehmer mit Kind) gefasst. Doch auch die Versorgung von pflegebedürftigen Angehörigen wird unter dem Aspekt „Familienpflichten“ gefasst. Finanzielle Aspekte und die zeitliche, sowie örtliche Flexibilität stehen in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung in engem Zusammenhang zu den Familienpflichten, da Weiterbildungsteilnehmer erwartungsgemäß durch familiäre Verpflichtungen weniger Zeit für die Weiterbildung aufwenden können oder beispielsweise aufgrund der Betreuung der Kinder eine eingeschränkte zeitliche und örtliche Flexibilität aufweisen (Präßler, 2015).

**Flexibilität:** Die Flexibilität ist ein mehrdimensionaler Begriff in Bezug auf Weiterbildung. Es soll zwischen zeitlicher und örtlicher Flexibilität unterschieden werden (Bilger et al., 2013):

- Zeitliche Flexibilität: Durch die zeitliche Flexibilität wird determiniert, wann Weiterbildung möglich ist, bzw. zu welchen Zeiten die entsprechenden Angebote wahrgenommen werden können. Die zeitliche Flexibilität steht in enger Wechselbeziehung zu unterschiedlichen Kriterien, wie Familienpflichten und Berufstätigkeit, und nimmt direkten Einfluss auf das Format der Weiterbildungsaktivität, welches in Voll- oder Teilzeit mit Präsenzlehre, als Fernstudium oder als Blended-Learning-Format konzeptioniert werden kann (vgl. Anhang II).
- Örtliche Flexibilität: Die örtliche Flexibilität thematisiert das „wo“. Für Weiterbildung sind verschiedene Lernorte denkbar (beispielsweise zu Hause, an Institutionen oder am Arbeitsplatz). Je nach Lernangebot wird eine gewisse örtliche Flexibilität vorausgesetzt. Bei Lernangeboten, die hauptsächlich im Rahmen von virtuellen Lernplattformen konzipiert sind, ist demnach eine geringere örtliche Flexibilität gefordert als bei regelmäßigen Präsenzveranstaltungen, bei denen auch die Frage der Erreichbarkeit durch (öffentliche) Verkehrsmittel relevant ist. Die örtliche Flexibilität steht in enger Wechselbeziehung mit der Mobilität.

**Geschlecht:** Ein weiteres Merkmal zur Analyse des sozialen Profils der Studierenden bzw. der Zielgruppe ist das Geschlecht. In Bezug auf sämtliche Variablen zur Beschreibung des Lernverhaltens Erwachsener ist die Analyse bezüglich geschlechterspezifischer Unterschiede interessant. Im Sommersemester 2012 waren demnach 48% der Studierenden im Erststudium weiblich. In postgradualen Studiengängen lag der Anteil an weiblichen Teilnehmern sogar bei 53% (Middendorff et al., 2013).



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

**Hochschulzugangsberechtigung:** Die Hochschulzugangsberechtigung ist ein Nachweis für die erforderliche Qualifikation ein Erststudium zu beginnen. Die Hochschulzugangsberechtigung wird in Deutschland durch die allgemeine Hochschulreife (das Abitur) erworben. Die Öffnung der Hochschulen ermöglicht ein Studium auch ohne formelle Hochschulzugangsberechtigung. Dennoch verfügten im Sommersemester 2012 83% der Studienanfänger über eine formelle Hochschulzugangsberechtigung. Während 12% der Studierenden im Erstsemester über eine Fachhochschulreife verfügen, kommen nur ca. 5% der Studierenden über eine sonstige Hochschulzugangsberechtigung an die Hochschule. Weiterbildungsangebote für „nicht traditionelle Studierende“ adressieren explizit auch Studierende ohne formelle Hochschulzugangsberechtigung mit beruflichen Qualifikationen sowie dem Nachweis einer Berufs- bzw. Erwerbstätigkeit (Middendorff et al., 2013; KMK, 2009).

**Individuell getragene Kosten:** Die individuell getragenen Kosten stellen die Kosten dar, die Privatpersonen selbst tragen müssen, bspw. für Weiterbildungsaktivitäten. Diese werden dann nicht von den Unternehmen der Privatwirtschaft oder dem Staat getragen, sondern verbleiben beim Teilnehmenden selbst (Bilger et al., 2013).

**Informations- und Beratungsbedarf:** Der Informations- und Beratungsbedarf der Zielgruppe ist maßgeblich dadurch determiniert, welches Wissen um die Möglichkeiten akademischer Weiterbildung bei der Zielgruppe bereits vorhanden ist, bzw. welche Hürden bewältigt werden müssen. In Weiterbildungsstatistiken werden u.a. die Weiterbildungstransparenz und -beratung im Bundesgebiet untersucht. Es konnte erhoben werden, dass ca. 61% der 18-64-Jährigen ihren Überblick über potentielle Weiterbildungsmöglichkeiten als gut einschätzen, während ca. 36% der Stichprobe die entgegengesetzte Annahme vertreten. Des Weiteren wünschen sich ca. 27% der gleichen Stichprobe mehr Informationen und Beratung über Weiterbildungsmöglichkeiten. Fehlende Information und Beratung kann eine Weiterbildungsbarriere darstellen (vgl. Weiterbildungsbarrieren/ Gründe für nicht-Teilnahme/ Lernwiderstände) (Bilger et al., 2013).

**Körperliche und/oder geistige Beeinträchtigung:** Die UN definiert körperliche und/ oder geistige Behinderung als ein Wechselspiel der individuellen Beeinträchtigung und der sozialen Barrieren, mit denen die Individuen konfrontiert sind: „Menschen, die langfristige körperliche, geistige, seelische oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2006, S. 3). Die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks ergab, dass im Sommersemester 2012 ca. 7% der Studierenden eine körperliche und/oder geistige Beeinträchtigung haben (Middendorff et al., 2013).

**Kulturelle Teilhabe:** Kulturelle Teilhabe ist die Ausgestaltung der kulturellen Bildung. Kulturelle Bildung ist ein Element von Allgemeinbildung und dient der Persönlichkeitsbildung und der Stärkung der sozialen, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten (Stang, 2010). Kulturelle Teilhabe befähigt zur Partizipation an künstlerischen und kulturellen Angeboten und dem Geschehen in einer Gesellschaft. Sie trägt somit zur persönlichen Entwicklung sowohl individuell als auch gemeinschaftlich bei (Bilger et al., 2013).

**Lebensziele:** Die Lebensziele sind mittel- bzw. langfristig angelegt. Aus der Motivationsforschung abgeleitet, sind Lebensziele kontinuierlich verfolgte Ziele mit übergeordnetem Charakter. Die Entscheidung über die Aufnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung unterliegt einem Abgleich mit den Lebenszielen (Brunstein, Maier & Dargel,

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

2007).

**Weiterbildungsbarrieren/ Gründe für nicht-Teilnahme/ Lernwiderstände:** Da das Lernen Erwachsener sich grundlegend vom Lernen Jugendlicher unterscheidet, kann es zu Lernwiderständen und weiteren Gründen der Nicht-Teilnahme kommen. Da das Lernen Erwachsener an bereits vorhandene Erfahrungen anknüpft, ist es wichtig Bezüge zur Lebens- und Arbeitswelt der Lerner herzustellen. Es gibt vielfältige Gründe nicht an Weiterbildung teilzunehmen. Cross (1981) identifizierte drei Hürden. Diese begründen sich in institutionellen Schwellen, situationalen und dispositionalen Barrieren sowie im Übergang zu hochschulischer Bildung. Dabei ergeben sich institutionelle Barrieren aus der mangelnden Passung der tatsächlichen Lernbedürfnissen der Zielgruppe und den angebotenen Rahmenbedingungen eines Bildungsangebots. Dazu zählt ein breites Spektrum an Faktoren, zu denen u.a. die Anerkennung und Anrechnung bereits erworbener Qualifikationen und Kompetenzen zählen, aber auch die Kosten, Termine oder Veranstaltungsorte sowie die Passung zu Bildungsinteressen oder dem Image der Hochschule. Daneben nehmen situationale Barrieren Bezug auf die individuellen Lebenslagen und -phasen der Adressaten. Hierbei werden konkret persönliche Einschränkungen thematisiert. So können neben gesundheitlichen Einschränkungen auch familiäre oder berufliche Verpflichtungen das Zeitkontingent der Adressierten verkleinern bzw. aus dem üblichen Vorlesungszeiten verlagern. Zu den situationalen Faktoren zählen ebenso, das soziale Umfeld, indem sich ein Lerner befindet und die damit verbundene Frage, ob die Bildungsaktivität unterstützt wird. Eine dritte Komponente stellen die dispositionalen Barrieren dar, die das Zutrauen der Lerner in ihre eigenen Lern- und Leistungsfähigkeit, vergangene Bildungserfahrungen und das persönliche Bildungsverständnis betreffen (Cross, 1981; Reischmann, 1988). Eine allgemeinere Klassifikation wird durch Bilger et al. (2013) vorgeschlagen. Sie unterscheiden zwischen: allgemeinen Weiterbildungseinstellungen bzw. fehlende Nutzenerwartung, hemmende Lerndispositionen, Lernpräferenzen, hemmende persönliche Lebenssituation, hemmendes Lernumfeld, angebotsbezogene Weiterbildungsbarrieren, Weiterbildungstransparenz, Beratungs- und Unterstützungsbedarf. Fehlender privater (58%) oder beruflicher (44%) Bildungsbedarf waren die am häufigsten genannten Gründe für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung, wobei auch Familienpflichten einen großen Einfluss haben (Bilger et al., 2013).

**Migrationshintergrund:** Das Statistische Bundesamt definiert „Migrationshintergrund“ dahingehend, dass alle Personen oder deren Eltern, die nach 1949 nach Deutschland eingewandert sind einen Migrationshintergrund haben, wobei die aktuelle Staatsangehörigkeit unerheblich ist (Statistisches Bundesamt, 2013). Der Migrationshintergrund von Bildungsteilnehmern ist ebenfalls relevant zur Analyse des sozialen Profils der Weiterbildungsnehmer.

**Mobilität:** Die Mobilität einer Person gibt Aufschluss darüber, ob der Lernort außerhalb des individuellen Erfahrungsraums (zu Hause, Beruf, soziales Umfeld) erreichbar ist (Bilger et al., 2013).

**Nutzeneinschätzung:** Weiterbildungsbeteiligung wird auch anhand des resultierenden Nutzens gemessen. Vor einer Teilnahme wird der daraus subjektiv resultierende Nutzen bewertet. Die Nutzeneinschätzung ist wichtig für die Entscheidungsfindung für eine Beteiligung am Weiterbildungsangebot. Das Kosten-Nutzen-Verhältnis ist eine wichtige Entscheidungshilfe. Hierbei muss der Nutzen, die zu investierenden Kosten (monetär oder nicht monetär) übersteigen (Bilger et al., 2013).

**Qualifikationsniveau:** Qualifikationsniveaus dienen der Einstufung erworbener Kompetenzen



Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

und differenzieren diese in verschiedene Niveaus. Der Grad der Qualifikation kann gemessen werden. Qualifikationen aus verschiedenen Bildungsbereichen werden im Deutschen Qualifikationsrahmen(DQR) in acht Niveaus eingeordnet um die erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen transparenter und vergleichbar zu machen. Die Niveaus des DQR sind kompatibel mit dem europäischen Äquivalent EQR (Europäische Kommission, 2008).

**Selbsteingeschätzte Kompetenzen:** Der Begriff „Kompetenz“ ist subjektorientiert und ganzheitlich ausgerichtet und beschreibt das Handlungsvermögen einer Person (Arnold, Nolda & Nuissl, 2010). Individuen können ihr Handlungsvermögen selbst bestimmen und erworbene Kompetenzen somit selbst einschätzen.

**Studien- bzw. Weiterbildungsmotive:** sind Gründe, die zur Aufnahme eines Studiums oder eines Weiterbildungsangebots führen. Mucke (1997) identifiziert vier Motivlagen, die für die Aufnahme eines Studiums oder eines Weiterbildungsangebots aus Sicht „nicht-traditioneller Studierenden“ maßgeblich sind: die Stärkung des Selbstwertgefühls, die berufliche Neuorientierung, die Konfrontation mit Statusproblemen, sowie private Veränderungen. Andere Forscher betonen besonders den Einfluss der beruflichen Komponente. Demnach wirken insbesondere die Unzufriedenheit mit dem vergangenen oder noch ausgeübten Beruf oder ein neuer Berufswunsch animierend auf die Aufnahme von Bildungsangeboten (Kamm & Otto, 2013).

**Bildungsinteresse für Themenbereiche:** Beim zu wählenden Angebot geht es für den Teilnehmer darum, seinem Bildungsinteresse gerecht zu werden und Themenbereiche zu wählen, die dieses Interesse abdecken. Im Mittelpunkt steht die inhaltliche Ausrichtung, die für die Teilnahme an einem Bildungsangebot prägend ist. Hierbei gilt es zu unterscheiden zwischen einer individuellen und einer beruflichen Dimension. Die beiden Dimensionen unterscheiden sich bezüglich der Motive der Teilnehmenden, weshalb sie an Angeboten der Weiterbildung teilnehmen (Bilger et al., 2013).

**Verwertungsinteresse:** Das Verwertungsinteresse bezieht sich auf den Umgang mit dem angestrebten Abschluss eines Weiterbildungsangebots bzw. eines Studiums. Grundsätzlich können zwei Ausprägungen unterschieden werden. Einerseits kann das Verwertungsinteresse primär an der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ausgerichtet sein. Andererseits können auch berufliche Aspekte das Verwertungsinteresse begründen (Bilger et al., 2013).

**Volition:** Die Übersetzung von Motivation in Volition, bzw. ungerichteter oder hintergründiger Motive in einen konkreten Umsetzungswillen, der durch zielgerichtete Handlungen charakterisiert ist, wird durch das Rubikon-Modell geleistet. Die Handlungsphasen des Abwägens, Planens, Durchführens und der abschließenden Evaluation einer (Bildungs-)Handlung dienen als theoretisches Modell zur Analyse von Entscheidungen zur akademischen Weiterbildung bei der Zielgruppe (Heckhausen, Gollwitzer & Weinert, 1987).

**(Weiter-)Bildungsbiografie:** Angaben bezüglich der (Weiter-)Bildungsbiografie speisen sich aus einer Zusammenschau unterschiedlicher zeitlich aufeinander aufbauender Bildungsphasen, die Aufschluss über den Schul- und Berufsabschluss sowie Weiterbildungsambitionen und -beteiligung geben. Dadurch können Rückschlüsse über das Interesse an Weiterbildung, die individuelle Weiterbildungsbereitschaft und Weiterbildungsbeteiligung gezogen werden, z.B. wurde bereits empirisch nachgewiesen, dass mit zunehmender schulischer Bildung auch eine erhöhte Teilnahme(-bereitschaft) an Weiterbildung einher geht (Bilger et al., 2013).



ENTWICKLUNG DURCH BILDUNG

Anita Schwikal, Eva Riemer; Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen

ISSN 2364-8996