

Stichwort: Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

Adressat_innen, Teilnehmende, Alumni und Zielgruppen – begriffliche Annäherung

Die Personen, an die sich Weiterbildungsangebote richten, spielen für die Weiterbildung seit jeher eine zentrale Rolle. Begrifflich lassen sich durchaus unterschiedliche Klärungsversuche beobachten, wobei die Unterscheidung zwischen Adressat_innen und Teilnehmenden zentral ist:

„Adressaten sind [...] diejenigen Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll. Sofern sie durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können, geht es um *Zielgruppen*. *Teilnehmende* sind diejenigen, die zu einem Angebot gekommen sind“ (Hervorhebung im Original; Faulstich & Zeuner, 1999, S. 99, zit. n. Hippel, Tippelt & Gebraude, 2016, S. 2).

Diese Definition verweist schon auf die grundlegende Notwendigkeit in dem von Freiwilligkeit geprägten Bereich der Weiterbildung: „Ohne Lernende gibt es keine Bildungsveranstaltungen [...]. Damit es überhaupt zu einer Lehr-Lern-Situation mit Erwachsenen kommen kann, ist es deshalb notwendig, die Teilnehmenden ‚zu gewinnen‘, d.h. ihnen ein Angebot zu unterbreiten, das sie zur Teilnahme motiviert, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine Teilnahme ermöglichen, kurzum: die Lehr-Lern-Situation an den Bedürfnissen der Teilnehmenden auszurichten“ (Iller, 2009, S. 987).

Hier erweist sich aus einer institutionellen Perspektive die Differenzierung von Schlutz (2003, S. 9f.) als erkenntnisreich. Er unterscheidet mindestens vier Gruppen bzw. Rollen von Teilnehmenden, die zugleich einen unterschiedlichen zeitlichen Bezug zur Bildungseinrichtung widerspiegeln.

- a) *Adressat_innen*: Dies sind aus Sicht der Bildungsinstitution allgemeine Bildungsinteressierte, die sie erreichen möchte. Bei der Definition von Adressat_innen handelt es in der Regel um ein Konstrukt. Institutionen begegnen Adressat_innen als Interessierte, die sich über Weiterbildungsmöglichkeiten informieren. Falls es nicht zu einer Teilnahme

kommt, entschwinden sie jedoch wieder aus dem Blickfeld.

- b) *Teilnehmende*: „Teilnehmende‘ im engeren Sinne (und ‚Lernende‘) bezeichnen Rollen, in denen die betreffenden Personen während ihrer zeitweiligen Mitgliedschaft in der Weiterbildungsorganisation wahrgenommen werden. Teilnehmende sind sie eher unter organisatorischen und makrodidaktischen Aspekten. Sie werden registriert, auch statistisch erfasst, oft auf ihre Motive und ihre Zufriedenheit hin befragt“ (Schlutz, 2003, S. 9).
- c) *Lernende*: „Als Lernende werden Teilnehmer unter mikrodidaktischen Aspekten, insbesondere für die Lehrenden, sichtbar“ (ebd., S. 9). Hier geht es um die „Binnenperspektive“ der Teilnehmenden als Lernende, die sich Wissen aneignen, Lernfortschritte erzielen, Selbststeuerungspotenziale entwickelt etc.
- d) *Ehemalige Teilnehmende oder Alumni*: Ähnlich wie die Interessent_innen, bei denen es nicht zur Teilnahme kommt, rücken sie zwar zunächst aus dem organisationalen Fokus. Sie können aber als wichtige Informationsquellen zur Veranstaltungsevaluation, zur Einschätzung der Weiterbildungsqualität und Teilnehmendenzufriedenheit oder zur Ermittlung zukünftiger Bedarfe dienen und stellen zugleich wieder potenzielle Adressat_innen dar.

Notwendigkeit der empirischen Vergewisserung und konzeptionellen Schärfung

In der Erwachsenenbildungsforschung ist der Bereich der Adressat_innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung schon längere Zeit ein etablierter Bereich (vgl. Hippel et al., 2016).

Ungeachtet der bildungspolitischen Bedeutung, die der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeschrieben wird, wurde in diesem Feld bisher der empirischen Erforschung von Sichtweisen und Bildungsauffassungen der „Hauptakteure“, der Weiterbildungsteilnehmenden, vergleichsweise wenig

Beachtung geschenkt. Dies liegt u.a. darin begründet, dass die Universität in ihrem Selbstverständnis vornehmlich eine angebotsorientierte Institution ist; im Gegensatz etwa zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die weit stärker nachfrage- und bedarfsorientiert ausgerichtet ist. In der Hochschulweiterbildung derjenigen Länder, die in einer angelsächsischen Bildungstradition stehen, lässt sich demgegenüber eine stärker nachfrageorientierte Strategie beobachten. Diese wurde schon früh von Hans Schuetze in die Debatte der DGWF eingebracht. Denn „für Hochschulen in diesen Ländern ist nicht die Fortsetzung einer abgeschlossenen ersten akademischen Ausbildung das hauptsächliche oder einzige Kriterium für Planung und Gestaltung von Weiterbildungsaktivitäten (...), sondern das Vorhandensein einer Nachfrage nach solchen Leistungen. Eine solche nachfrageorientierte Strategie gestattet es den Hochschulen, der zunehmend heterogeneren Zusammensetzung der Studierenden – hinsichtlich des Lebensalters, der Vorbildung, der beruflichen Vorerfahrungen, der Lebenssituation und der Studienthemen – besser Rechnung (...) tragen zu können“ (Schuetze, 1998, S. 25).

Nicht zuletzt mit der Etablierung des Konzepts lebenslangen Lernens steigt der Bedarf an empirischer Vergewisserung und konzeptioneller Schärfung. Der Blick wird stärker auf die Aneignungsseite gerichtet; Teilnehmendenforschung gewinnt an Gewicht.

In einer ersten Phase der Teilnehmendenforschung entstehen zumeist empirisch erhobene „lokal-begrenzte“ Teilnahmebefragungen quantitativer Art, die zu institutionenbezogenen Teilnahme-statistiken führen. Eine bemerkenswert frühe empirische Erhebung zur Teilnahme an „Volkstümlichen Universitätskursen“ wurde um die Jahrhundertwende an der Universität Wien durch Ludo Moritz Hartmann und Albrecht Penk initiiert (im Folgenden beziehen wir uns auf Filla, 2001, S. 645ff.). Im Vortragsjahr 1903/04 wurde eine schriftliche Gesamterhebung aller Hörer_innen der Universitätskurse durchgeführt. Neben soziodemografischen Daten ging es bei dieser Hörerstatistik vor allem um die Bereiche der Motive und des Nutzens. Eine spätere Ergebnispräsentation erfolgte aufgrund von Schwierigkeiten bei der Datenauswertung der 498 ausgefüllten Fragebögen jedoch nicht (ebd.).

Wenngleich diese Momentaufnahmen – Langzeitstudien sind eher die Ausnahmen – anschlussfähig an institutionelle Notwendigkeiten sind, werden sie allein der Komplexität des Phänomens der Teilnahme und Nichtteilnahme nicht gerecht. Darauf haben auch die „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Jütte, Kellermann, Kuhlentkamp, Prokop & Schilling, 2005) verwiesen, in denen die vierte These lautete: „Nur institutionenbezogene Teilnahme-statistiken quantitativer Art werden der Komplexität von Nichtteilnahme und Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht gerecht. Es fehlt u.a. an quantitativen und qualitativen Untersuchungen zum Teil-

nahmeverhalten wie auch zum Wechselverhältnis von Arbeit und Lernen im lebensgeschichtlichen Kontext“ (Jütte et al., 2005, S. 14). Hier eröffnet bspw. die biografische Teilnehmendenforschung (vgl. Alheit, Rheinländer & Watermann, 2008; Felden, 2010; Lobe, 2015) neue Einsichten.

Impulse für die Zielgruppenforschung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung gingen und gehen vom Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ aus. Dies betrifft zum einen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (Wolter, Banscherus & Kamm, 2016) als auch zahlreiche Einzelerhebungen (vgl. Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015), die u.a. in dieser Zeitschrift abgedruckt sind.

Zielgruppen – ein relationaler Begriff

Zunehmend wird die Zielgruppenorientierung als ein relationales Planungsprinzip gefasst (vgl. Schäffter, 2014). Am grundlegendsten hat sich bisher Seitter (2017; Seitter et al., 2015) mit dem Verhältnis von Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandergesetzt, und „Zielgruppe als konzeptionelle(n) Passungsbegriff zwischen Angebot und Nachfrage“ (Seitter, 2017, S. 212) entwickelt. Dies erfordert in Hochschulen komplexe Matching Prozesse:

„Der Zielgruppenbegriff in der Weiterbildung ist ein relationaler Begriff, da er nicht unabhängig von spezifischen Angebotskonzeptionierungen gedacht werden kann. Angebote bzw. Angebotsvarianten präjudizieren die Zielgruppenbestimmung wie auch umgekehrt die antizipierte Zielgruppenbestimmung das bereits existente oder potenzielle Angebot konkretisiert bzw. modifiziert. Zudem sind Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung und darauf bezogene Zielgruppenbestimmungen stark abhängig von hochschulrechtlichen und länderspezifischen Rahmenbedingungen“ (Seitter, 2017, S. 212).

Er schlägt folgende Systematisierungen im Umgang mit dem Zielgruppenbegriff in der wissenschaftlichen Weiterbildung vor:

- „als Differenzierung mit Blick auf spezifische Angebotssegmente der wissenschaftlichen Weiterbildung und damit als Passungsherausforderung von Programmsegmenten und Zielgruppen;
- als weitergehende segmentspezifische Differenzierung nach Branchen, Professionen, Hierarchiestufen oder Funktionen mit entsprechender Angebotskonkretion;
- als Differenzierung zwischen individuellen und institutionellen Zielgruppen und dem damit verbundenen doppelten Adressaten-/Zielgruppenbezug der Weiterbildung;
- als Differenzierung von externen und internen Zielgruppen mit der Betonung von Wissenschaft

und Verwaltung als bedeutsame interne Zielgruppen;

- als Relationierung und wechselseitige Bezugnahme der internen und externen Zielgruppen mit der dazugehörigen Herausforderung eines dauerhaften, passgenauen Matching“ (Seitter, 2017, S. 217f.).

Zum vorliegenden Heft

Die Beiträge lassen unterschiedliche Perspektiven auf das Thema der Ausgabe erkennen.

- (1) In erster Linie werden spezifische Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung, im Einzelnen nicht-traditionell Studierende, Fernstudierende, Absolvent_innen, Flüchtlinge und beruflich qualifizierte, bestimmt und im Hinblick auf ihre Weiterbildungsbedarfe, -interessen und -voraussetzungen untersucht.
- (2) Andere Beiträge wenden sich organisationalen Anspruchsgruppen und Adressat_innen zu und loten Möglichkeiten der Bedarfsermittlung und Kooperation beispielsweise mit regionalen Unternehmen aus.
- (3) Schließlich stellen einige Beiträge die Hochschulen als Weiterbildungsanbieter in den Mittelpunkt und fragen danach, wie sie sich - beispielsweise in der didaktischen Gestaltung - auf unterschiedliche Zielgruppen einstellen.

(1) Individuelle Zielgruppen

Den Auftakt bildet der Beitrag von Fanny Isensee und André Wolter (HU Berlin), der eine Begriffsbestimmung des sehr unterschiedlich verwendeten Terminus der nicht-traditionellen Studierenden (NTS) vornimmt. Vor dem Hintergrund verschiedener Länderstudien werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie charakteristische Merkmale von NTS im institutionellen Rahmen nationaler Bildungssysteme verdeutlicht. So werden Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems mit seiner vertikalen Organisation des Hochschulzugangs, der Ausdifferenzierung in berufliche und akademische Ausbildung und wenig flexiblen Formaten und Übergangsmöglichkeiten für NTS an Hochschulen sichtbar. Die Autor_innen schlagen daher einen strukturbasierten Definitionsansatz vor, der auf die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung abhebt.

Der Beitrag von Sarah Präßler (TH Mittelhessen) schließt unmittelbar daran an, indem Besonderheiten der Zielgruppe nicht-traditioneller Studierender ins Auge gefasst werden. Unter dem thematischen Fokus der zeitlichen Vereinbarkeitspraktiken werden hinderliche und förderliche Einflussfaktoren der Zeitvereinbarkeit und damit einhergehender Bewältigungsstrategien analysiert. Als empirische Basis dienen sowohl existierende Befunde aus der Zeit- und Vereinbarkeitsforschung als auch eigenes Datenmaterial aus drei Interviews mit Teilnehmenden eines wissenschaftlichen

Weiterbildungsangebotes. Als NTS werden hierbei insbesondere berufstätige Personen mit und ohne Familienpflichten beleuchtet. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie es NTS gelingt, ein - meist fragiles - Gleichgewicht zwischen privatem und beruflichem Lebensbereich sowie Weiterbildungszeiten herzustellen. Die skizzierten Befunde resultieren aus der zweiten Förderphase (2015-2017) des Projektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“, das durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert wird.

Einen ähnlichen thematischen Zugang wählen Susanne Knörl (OTH Regensburg) und Susanne Herdegen (OTH Amberg-Weiden), die Erkenntnisse aus dem BMBF-geförderten Projekt „OTH mind“ vorstellen. Sie beleuchten eine spezifische Gruppe innerhalb der NTS, nämlich die beruflich Qualifizierten, die über den dritten Bildungsweg ein Hochschulstudium aufnehmen möchten, und fragen nach ihren besonderen Studienmotiven und -hindernissen. Besonders hervorzuheben ist der doppelte Zielgruppen-Zugang sowohl über Studierende, die retrospektiv anhand von leitfadengestützten Experteninterviews interviewt werden als auch über potenzielle Adressat_innen (beruflich qualifizierte Fachkräfte), die prospektiv im Rahmen einer quantitativen Erhebung befragt werden. Dadurch gelingt es der Mixed Methods Studie, Motive und Hinderungsgründe differenziert zu betrachten. Es werden deutliche Schnittstellen zu den Erkenntnissen des vorherigen Beitrags sichtbar, indem als Hinderungsgründe bzw. Herausforderungen vor allem finanzielle und zeitliche Belastungen und fehlende Nutzererwartungen herausgearbeitet werden. Unterstützend wirken dagegen z.B. flexible Arbeitszeitmodelle. Die Motive sind größtenteils intrinsisch geprägt, bspw. spielt die persönliche Weiterentwicklung eine wichtige Rolle. Aber auch berufliche Neuorientierungs-, Veränderungs- oder Aufstiegserwartungen werden z.T. an das Studium geknüpft.

Mit Fragen der zeitlichen Belastung von Studierenden ist studienseitig u.a. die Frage nach dem „Workload“ verbunden. Dass das Konzept der Studierbarkeit sich allein darauf nicht beschränkt, zeigt der Beitrag von Birgit Czanderle (Wilhelm Büchner Hochschule Darmstadt). Sie arbeitet den Begriff im Kontext von Studierfähigkeit, Studienqualität und Studierfolg für die wissenschaftliche Weiterbildung auf. Fokussiert wird die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden im Fernstudium und auf ihre besonderen Bedarfe an die Studierbarkeit befragt. Neben dem Workload spielen dabei u.a. auch praktikable Anerkennungsregeln für extern erbrachte Leistungen eine wichtige Rolle, ebenso wie eine klare und für den autodidaktischen Zugang nachvollziehbare Modularisierung und spezielle Beratungs- und Betreuungsangebote. Aus diesen spezifischen Determinanten der Studierbarkeit leitet die Autorin Handlungsempfehlungen für Anbieter, Lehrende und Lernende ab.

Um Fernstudierende geht es auch im Beitrag von Anita Schwikal und Bastian Steinmüller (TU Kaiserslautern), die ausgewählte Befunde aus dem Offene-Hochschule Projekt

E^B skizzieren. Auch hier handelt es sich um eine methodisch vielseitig angelegte Studie mit multiplen Adressat_innen-zugängen. Befragt werden sowohl potenzielle individuelle Adressat_innen (regionale Bevölkerungsumfrage) als auch institutionelle Adressat_innen (regionale Unternehmensbefragung) und aktuelle Teilnehmende (Fernstudierende). Vorgestellt werden Befunde aus der Studierendenbefragung, die die unterschiedlichen Studienbedarfe und -bewertungen der Studierenden im Hinblick auf ihre Passung zur didaktischen Studiengestaltung untersucht, um daraus Implikationen für die Programmgestaltung abzuleiten. Interessant ist die Erkenntnis, dass sich die hier untersuchten Zielgruppensegmente (Personen mit Kind/ern, mit Migrationshintergrund, einem nicht-akademischen Elternhaus, einer Hochschulzugangsberechtigung auf dem Dritten Bildungsweg oder einer körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigung) meist nicht signifikant voneinander unterscheiden. Am ehesten heben sich Studierende mit Behinderungen und Studierende des Dritten Bildungswegs von den übrigen Zielgruppen ab.

Einer anderen Zielgruppe wendet sich der Beitrag von Johannes Kopper (Hochschule Niederrhein) zu. Er fasst Alumni als Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung ins Auge und fragt nach ihren Weiterbildungsinteressen und -bedarfen. Untersucht werden in einem quantitativen Zugang Unterschiede im Hinblick auf verschiedene Weiterbildungsziele, die Finanzierungsbereitschaft, gewünschte Formate und mögliche Gründe für die Alma Mater als Weiterbildungsanbieter. Um Unterschiede innerhalb der Zielgruppe zu erklären, werden verschiedene Personenmerkmale herangezogen, bspw. berufliche Position, Berufserfahrung, Fachbereich und Nähe des Wohnortes zur Hochschule. Die Ergebnisse zeigen exemplarisch für einen spezifischen Hochschulstandort, inwiefern Hochschulen die Erkenntnisse für die Angebotsentwicklung und das Weiterbildungsmarketing nutzen können.

Ole Engel und Andrä Wolter (HU Berlin) gehen schließlich der Frage nach, ob Flüchtlinge eine Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung darstellen bzw. welchen Beitrag die wissenschaftliche Weiterbildung leisten kann, um eine qualifikationsadäquate Beschäftigung von Flüchtlingen zu unterstützen. Auf der Basis bereits existierender Untersuchungen wird aufgezeigt, dass die Gruppe der Flüchtlinge im Hinblick auf das Bildungsniveau einer starken Polarisierung unterliegt: Neben Höherqualifizierten steht ein hoher Anteil Geringqualifizierter, die kaum mehr als eine vierjährige Schulzeit vorweisen können. Fast zwei Drittel der Flüchtlinge sind (noch) nicht beruflich qualifiziert. Viele Aufgaben im Bereich der Nachqualifizierung und Grundbildung fallen nicht in das Aufgabengebiet der Hochschule. Im Bereich der Anpassungs- und Nachqualifizierung von Flüchtlingen mit Studienabschluss, die häufig nicht qualifikationsadäquat beschäftigt sind, könnten sie allerdings durchaus einen wichtigen Beitrag leisten. Auch ein Bedarf an berufsbegleitenden (grundständigen) Studienformaten zeichnet sich ab, um eine

existenzsichernde Erwerbstätigkeit mit einer Weiterqualifizierung verbinden zu können.

(2) Organisationale Adressat_innen

Simone Six (OTH Regensburg) setzt in ihrem Beitrag an der Beobachtung an, dass der vorhandene Arbeitskräfte-Bedarf in der Region Oberpfalz nicht durch arbeitslose Ingenieur_innen gedeckt werden kann und wirft die Frage auf, ob wissenschaftliche Weiterbildung die Integration dieser Zielgruppe in den Arbeitsmarkt befördern könnte. Anhand einer Mixed Methods Studie im Rahmen des Projekts „OTH mind: modulares innovatives Netzwerk für Durchlässigkeit“ werden drei Zugänge zu dieser Fragestellung verfolgt: Interviews mit arbeitslosen Ingenieur_innen, Interviews mit Akteur_innen der Agentur für Arbeit und eine quantitative Befragung regionaler Personalabteilungen. Erst durch die Multiperspektivität, auch der organisationalen Akteure, wird deutlich, dass die Gründe für die Nicht-Einstellung kaum im Bereich mangelnder (fachlicher/ wissenschaftlicher) Qualifikation liegen, sondern eher in „unpassender Qualifikation“ gesehen werden. Hier werden von Unternehmen häufig ganz spezifische Kenntnisse, z.B. in einem bestimmten Produktbereich, oder berufspraktische Vorerfahrung in spezialisierten Feldern vorausgesetzt. Für die wissenschaftliche Weiterbildung, so die Schlussfolgerung, stellen arbeitslose Ingenieur_innen in der Oberpfalz also perspektivisch keine neue Zielgruppe dar. Die Studie zeigt exemplarisch, wie Hochschulen auch über das Adressieren organisationaler Adressat_innen Bedarfserhebungen durchführen und (fehlende) Bedarfe frühzeitig abschätzen können.

Auch im Beitrag von Sandra Wolf, Andrea Dellit und Eleonore Danz (Hochschule Schmalkalden) geht es um organisationale Adressat_innen. Hier stehen kleine und mittelständische Unternehmen (KMU) im Vordergrund. Vor dem Hintergrund, dass die Ansprache von beruflich Qualifizierten in berufsbegleitenden Studienformaten auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf angewiesen ist, fragen die Autorinnen danach, aus welchen Gründen und wie KMU ihre beruflich qualifizierten Beschäftigten bei der Teilnahme an einem berufsbegleitenden Bachelorstudium unterstützen. In einer qualitativen Untersuchung im Rahmen des BMBF-Projektes zur Einrichtung von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen für beruflich qualifizierte und Berufstätige an der Hochschule Schmalkalden wurden daher aus Sicht südhüringischer KMUs Bedarfe, nachgefragte Themen, Anforderungen an berufsbegleitende Studiengänge und Formen der Unterstützung ermittelt. Dabei wird sichtbar, dass der Bedarf an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen aus Sicht der KMU (noch) recht gering ist, was z.T. auch mit der Unkenntnis entsprechender Programme in Verbindung zu stehen scheint. Um günstige Rahmenbedingungen für die individuelle Teilnahme zu schaffen, gilt es also auch institutionelle Adressat_innen zu erreichen.

(3) Zielgruppenorientierung in der Angebotsgestaltung

Christoph Damm (Otto von Guericke Universität Magdeburg) und Olaf Dörner (Universität der Bundeswehr München) setzen im Hinblick auf die Zielgruppenorientierung schon bei der Frage des Zugangs an. Ausgehend von der Beobachtung, dass nicht-traditionell Studierende trotz formal-rechtlich guter Bedingungen für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums kaum Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in Anspruch nehmen, beleuchten sie die Anerkennungspraxen von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen an deutschen Hochschulen. Anhand von sieben Interviews mit Akteur_innen aus unterschiedlichen Hochschulen machen sie strukturelle Herausforderungen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende zu wissenschaftlicher Weiterbildung sichtbar. Es wird deutlich, dass Anerkennungsverfahren nicht nur durch rechtliche Rahmenbedingungen determiniert, sondern auch Ausdruck der Eigenlogiken der Organisation, der Berufsbiografie der anrechnungsverantwortlichen Akteur_innen und deren organisationaler Eingebettetheit („embeddedness“) sind.

Katharina Krikler (OTH Regensburg) lotet in ihrem Beitrag die Möglichkeiten einer zielgruppenspezifischen didaktischen Gestaltung von Weiterbildungsmodulen aus. Im Rahmen des Projekts „OTH mind: modulares innovatives Netzwerk für Durchlässigkeit“ wurden weiterbildungsinteressierte Personen in technisch-ingenieurwissenschaftlichen Berufsfeldern zu ihren Präferenzen im Hinblick auf verschiedene didaktische Merkmale wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote befragt. Die Ergebnisse zeigen nur marginale Unterschiede zwischen den drei befragten Zielgruppen (technische Fachkräfte, beruflich Qualifizierte mit Studieninteresse sowie Ingenieur_innen). Über alle Zielgruppen hinweg zeigt sich in Hinblick auf eine Weiterbildungsteilnahme ein starker Wunsch nach Praxisnähe der Weiterbildungsinhalte sowie der Dozent_innen. Bevorzugt wird die Wissensvermittlung durch praktische Beispiele. Als didaktische Implikation dieser Erkenntnis wird beispielsweise die aktive Berücksichtigung der beruflichen Vorerfahrungen der Zielgruppen in der Entwicklung von Beispielen in der Lehre abgeleitet. Gleichzeitig reflektiert die Autorin kritisch mögliche Spannungen zwischen einer stark an Praxistauglichkeit orientierten Erwartungshaltung der Zielgruppen und einer Verpflichtung zur Wissenschaftlichkeit als wesentlichem Alleinstellungsmerkmal gegenüber den Angeboten anderer Weiterbildungsträger.

Der Beitrag von Eva-Maria Glade und Jessica Neureuther (TU Kaiserslautern) illustriert abschließend exemplarisch für den Fernstudiengang „Schulmanagement“ an der TU Kaiserslautern, inwiefern eine Zielgruppen- und Nachfrageorientierung stetige Anpassungen der Angebote an aktuelle gesellschaftliche und politische Wandlungstendenzen erfordert. Auch die Beschaffenheit der Zielgruppe und deren Bedarfe gilt es u.a. auch vor dem Hintergrund des Wandels beruflicher Handlungsfelder in die Angebotsgestaltung ein-

zubeziehen. Im Studiengang Schulmanagement sind dies beispielsweise Veränderungen in der Schullandschaft durch neue Schulformen wie die „Realschule plus“ oder die Gesundheitsfachschulen sowie bildungspolitisch neu gesetzte Themen wie Inklusion und Heterogenität. Diese Trends und Wandlungsprozesse können die Zielgruppen bestehender Angebote deutlich verändern, so dass die Zielgruppenorientierung in der Angebotsentwicklung sich nicht in anfänglichen Bedarfserhebungen erschöpft, sondern wiederkehrende Anpassungsprozesse erfordert.

Literatur

- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven »nicht-traditioneller Studierender«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (4), 577-606.
- Felden, H. von (2010). Lernprozesse in Transitionen. Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. In: H. von Felden & J. Schiener (Hrsg.), *Transitionen - Übergang vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (S. 184-202). Wiesbaden: VS Verlag.
- Filla, W. (2001). *Wissenschaft für alle - ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell*. Innsbruck: Studienverlag.
- Hippel, A. v., Tippelt, R. & Gebrande, J. (2016). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A.v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Reference. DOI 10.1007/978-3-531-20001-9_55-1
- Iller, C. (2009). Zielgruppen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 987-997). Paderborn: Schöningh.
- Jütte, W., Kellermann, P., Kuhlenkamp, D., Prokop, E. & Schilling, A. (2005). Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 13-14). Donau-Universität Krems.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Wiesbaden: VS Springer. DOI:10.1007/978-3-658-08259-8,
- Schäffter, O. (2014). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip: Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Ulm: klemm+oelschläger.

Schlutz, E. (2003). Einleitung. In E. Schlutz (Hrsg.), *Teilnehmende in der Erwachsenenbildung. Historische Forschungen, Erfahrungen, Veränderungen. 23. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland, Österreich, Schweiz* (S. 7-14). Bremen: Univ. Bremen.

Schuetze, H. G. (1998). Hochschule und Weiterbildung - Internationale Entwicklungen und Erfahrungen. *AUE - Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung*, 1998, 23-31.

Seitter, W. (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211-219). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: VS Springer.

Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule. Band 1*. Münster: Waxmann.

Autor und Autorin

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Dr. Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de