

Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

Eine empirische Analyse auf Basis von Studierendendaten

ANITA SCHWIKAL

BASTIAN STEINMÜLLER

Kurz zusammengefasst ...

Zu Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung werden u.a. Personen gezählt, die einer Berufstätigkeit nachgehen, die Familienpflichten haben oder arbeitslose Akademiker sind. Diese Typisierungen spiegelt die mögliche Vielfalt von Studierenden nur bedingt wider. So können auf Basis der Beschreibung kaum Rückschlüsse für eine Angebotsentwicklung gewonnen werden, die den zukünftigen Anforderungen und Bedürfnissen der Zielgruppen gerecht werden. Das Projekt E^B hat es sich zur Aufgabe gemacht, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf Basis von Daten evidenzbasiert zu entwickeln. Zu den Zielgruppenanalysen zählt u.a. eine Studierendenbefragung, deren Ergebnisse Gegenstand des vorliegenden Beitrages sind. Konkret wird die Zusammensetzung der Fernstudierenden der TU Kaiserslautern analysiert sowie deren Bewertung des Studiums dargestellt. Übergeordnetes Projektziel ist es, auf Basis unterschiedlicher Datenquellen Aussagen für eine bedarfs- und nachfrageorientierte Gestaltung von Studienangeboten zu treffen.

1 Zielgruppenanalysen als Instrument der Bedarfs- und Nachfrageorientierung

Im Bereich der Erwachsenenbildung ist bei der Entwicklung von Bildungsangeboten grundsätzlich zwischen einer angebots- und einer nachfrageorientierten Vorgehensweise zu unterscheiden (Faulstich & Zeuner, 1999; Schiersmann, 1999; Schlutz, 2010; Arnold, 2015). Im Hochschulbereich ist überwiegend eine angebotsorientierte Studiengangentwicklung zu beobachten (Hanft, 2014). Dabei entscheiden einzelne Personen, einer „wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik“ (Seitter, 2014, S. 143) folgend, über die Entwicklung von Studienangeboten, wobei Anforderungen und Gestaltungsaspekte auf Basis von antizipierten Bedarfen abgeleitet werden (Hanft, 2014). Auf Grund des verstärkten Ausbaus wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote sind Hochschulen jedoch zunehmend mit der Herausforderung konfrontiert, sich systematisch mit den Anforderungen und Bedürfnissen

der zu adressierenden Zielgruppe auseinanderzusetzen, um die mit der Entwicklung und dem Angebot verbundenen Kosten zu rechtfertigen. Daneben etablieren sich Hochschulen mit diesen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in einem Markt, in dem sie in Konkurrenz zu anderen Bildungsanbietern stehen (u.a. Faulstich, Graefner & Schäfer, 2008). Um darin zu bestehen, wird das bis heute an Hochschulen praktizierte Vorgehen einer allein angebotsorientierten Entwicklung von Studiengängen und Zertifikaten zugunsten der nachfrage- und bedarfsorientierten Vorgehensweise zunehmend in Frage gestellt, wobei eine konkrete Abgrenzung zwischen den Begriffen noch aussteht. Im Projekt E^B wird bewusst zwischen einer nachfrage- und einer bedarfsorientierten Vorgehensweise unterschieden (Schwikal, Steinmüller & Rohs, im Druck). So impliziert Nachfrageorientierung einen „sensiblen, fragilen, ständigen Wandlungsprozessen unterliegendem Abstimmungsprozess“ (Seitter 2014, S. 143) zwischen Zielgruppen und Anbietern. Diese Abstimmungsprozesse sind kommunikativ und miteinander vernetzt (Arnold, 2015; Gieseke, 2000). Dieser Planungsstrategie kommt dabei eine effektivere Marktpositionierung und Marktprofilierung der Angebote zu Gute (Schlutz, 2010). Das Ziel der Bedarfsorientierung ist die „Ermittlung derjenigen Kenntnisse, Fähigkeiten, und Verhaltensweisen, über die das Personal in der Zukunft bis zu einem festzulegenden Planungshorizont verfügen muss“ (Drumm, 1995, S. 185). Gleichzeitig liegt eine eindeutige Beschreibung des Bedarfsbegriffs nicht vor. Vielmehr kann der Terminus hinsichtlich „unterschiedlicher Formen der Bewusstheit über und der Artikulation von Bedarfen“ (Schwikal et al., im Druck) differenziert werden.¹ Darüber hinaus ist diese Vorgehensweise der Nachfrageorientierung zeitlich vorangeschaltet (ebd.). Kritik wird gegenüber der aufwendigen Bedarfsprognose sowie der nur bedingt standardisierbaren Gestaltung von Angeboten geäußert (Arnold & Lermen, 2004; Schlutz, 2010).

Dieser Herausforderung nimmt sich das Verbundprojekt „Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung – Evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte

⁵ Diese begriffliche Differenzierung ist in Schwikal et al. (im Druck) einzusehen.

Kompetenzentwicklung“ (kurz „E-hoch-B“) an,² welches durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in der Wettbewerbslinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ finanziert wird. Ziel des Projektes ist eine systematische Analyse empirischer Daten zum Bedarf und zur Nachfrage³ von wissenschaftlicher Weiterbildung, um Rückschlüsse für eine evidenzbasierte Studiengangentwicklung zu gewinnen (Weber & Neureuther, 2017). Unter dem Begriff „evidenzbasiert“ wird in dem Zusammenhang eine auf empirischen Daten basierende Angebotsentwicklung verstanden (Rohs, Vogel & van de Water, im Druck), wobei der Prozess der Angebotsentwicklung in Planung, Entwicklung und Umsetzung gegliedert ist (Hanft, 2014). Im Rahmen des Projektes sind in der Phase der Angebotsplanung drei unterschiedliche Analyseebenen von Bedeutung: die Arbeitsmarkt-, die Zielgruppen- und die Bildungsmarktanalyse (ausführlich in Rohs et al., im Druck). Folgend wird genauer auf die Zielgruppenanalysen eingegangen.

2 Zielgruppenanalysen im Projekt E-hoch-B

Ein Ziel des Projektes ist, Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung in der erweiterten Region Westpfalz⁴ zu beschreiben. Dazu ist in Tabelle 1 eine Auswahl an Merkmalen aufgelistet, welche Auskunft über zielgruppenseitige Voraussetzungen, Anforderungen und Bedürfnisse geben. Gleichzeitig können auf Basis dieser Daten Rückschlüsse für die Entwicklung der inhaltlichen, organisatorischen und didaktischen Gestaltung gewonnen werden (Schwikal/Riemer 2015). In diesem Zusammenhang werden mit ‚Anforderungen‘ Aspekte verbundenen, die erforderlich sind, um Teilnehmende zu gewinnen. Demgegenüber umfassen ‚Bedürfnisse‘ Wünsche, die nicht notwendigerweise umzusetzen sind, jedoch u.a. einen Marktvorteil sicherstellen oder die Zufriedenheit der Teilnehmenden steigern.

Um den Anspruch des Projektes zu erfüllen, Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung in der Region zu beschreiben, werden mit der „Zielgruppenanalyse“ unterschiedliche Ebenen adressiert: regionale Unternehmen, Studierende der beteiligten Hochschulen sowie die Bevölkerung der Region. Die Ergebnisse dieser Analysen werden in Beziehung zueinander gesetzt und münden schließlich in die Entwicklung konkreter Angebote. Diese berücksichtigen die Bedarfe der Unternehmen in der Region Westpfalz und greifen die individuellen Anforderungen an ein Studium auf. Um einen möglichst vielseitigen Blick auf den genannten Forschungsebenen zu erhalten, werden neben der Analyse amtlicher Daten (wie z.B. des Mikrozensus) auch eigene Erhebungen durchgeführt. Hervorzuheben sind dabei eine Studierenden- und eine Bevölkerungsumfrage in der Region Westpfalz sowie Befragungen von Unternehmen vor Ort.

Leitfragen der Angebotsplanung (nach Schlutz, 2006)	Kriterien
Verwendungssituation (Wofür?)	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensziele • Bildungsinteresse für ein Themengebiet • Verwertungsinteresse • (Weiter-)Bildungsbiografie • Studien- und Weiterbildungsmotive • Angestrebter Abschluss bzw. Qualifikationsniveau
Zielgruppe (Für wen?)	<ul style="list-style-type: none"> • soziodemografische Merkmale • Sozialstrukturelle Merkmale • Hochschulzugangsberechtigung • Barrieren
Lern- und Qualifizierungsziele (Wozu?)	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerbs- und Berufstätigkeit • selbsteingeschätzte Kompetenzen • (Weiter-)Bildungsmotive
Inhalt (Was?)	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsinteresse für Themenbereiche • Bildungs- und Berufsbiografie
Organisationsform (Wie?)	<ul style="list-style-type: none"> • Dauer • Erwartung an Lernformate, Lernumgebung und Medien • Flexibilität (Zeit, Ort)

Tab 1: Kriterien zur Beschreibung von Zielgruppen (eigene Darstellung, Schwikal & Riemer, 2015)

Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die Ergebnisse der Studierendenbefragung, die an den Hochschulen Kaiserslautern und Ludwigshafen am Rhein sowie der Technischen Universität Kaiserslautern durchgeführt wurde. Um zu verstehen, warum neben einer Bevölkerungsumfrage auch eine Studierendenbefragung notwendig war, werden folgend die Forschungsinteressen der Erhebungsinstrumente gegenübergestellt.

Sowohl konzeptionell als auch methodisch ist bei der Studierenden- und Bevölkerungsbefragung zwischen zwei Gruppen zu unterscheiden, denen ein je spezifisches Aussagenpotential zugesprochen wird und die unterschiedlich zu erreichen sind. Zum einen werden mit der Studierendenbefragung Teilnehmende befragt, die u.a. Auskunft zu Verpflichtungen neben dem Studium, (Weiter-)Bildungserwartungen und -erfahrungen sowie damit zusammenhängenden Schwierigkeiten im Studium geben können (Nachfrageorientierung). Zum anderen rücken mit der Bevölkerungsumfrage in der erweiterten Region Westpfalz Personen in den Fokus, die potentiell an Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen und Auskunft zur aktuellen Berufs- und Lebenssituation, zu vergangenen Weiterbildungsbeteiligung sowie zu zukünftigen Weiterbildungsbedarfen und Weitebildungshemmnissen geben können (Bedarfsorientierung).

Die Herausforderung der Bevölkerungsumfrage besteht darin, gezielt Personen zu befragen, die entweder noch nicht mit wissenschaftlicher Bildung in Berührung gekommen sind, bzw. nicht über die erweiterten Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulbildung über den Dritten Bildungsweg informiert sind.⁵

² Am Verbund beteiligt sind die Hochschule Kaiserslautern, die Technische Universität Kaiserslautern und die Hochschule Ludwigshafen am Rhein (im Folgenden „Verbundhochschulen“).

³ Für eine tiefere Auseinandersetzung siehe u.a. Schwikal et al. (im Druck), Arnold und Lermen (2004) oder Arnold (2015).

⁴ Die im Forschungsprojekt betrachtete Region begrenzt sich im Kern auf die Westpfalz (Marks, 2015).

⁵ Die Durchführung der regionalen Bevölkerungsbefragung ist für Ende 2016 geplant. Die konkrete Umsetzung wird in einem separaten Arbeits- und Forschungsbericht beschrieben.

Die Aussagen der Studierendenschaft gehen mit besonderer Bedeutung in die Analyse ein, da sie als aktiv Lernende ihr bisheriges Studium reflektieren und bewerten können. Dabei umfasst das Forschungsinteresse dieser Befragung zwei Aspekte: Zum einen wird nach der Heterogenität der Studierendenschaft an den Verbundhochschulen gefragt, um Rückschlüsse über die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studierenden zu gewinnen. Zum anderen wird der Frage nachgegangen: wie die Studienformate zu gestalten sind, um den individuellen Anforderungen der Studierenden gerecht zu werden und zukünftig mehr potentielle Studierende für ein Studium zu gewinnen (Schwikal & Riemer, 2015).

Bevor die Darstellung der Ergebnisse im Hinblick auf die Zusammensetzung der Studierenden und deren Bewertung des Studiums erfolgt, wird zunächst das methodische Vorgehen kurz beschrieben.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Instrument

Die Befragung der Studierenden wurde an den Verbundhochschulen des Projektes mittels einer schriftlichen Online-Erhebung durchgeführt. Entwickelt wurde das Instrument im Rahmen des Teilprojektes der Technischen Universität Kaiserslautern. Dabei erfolgte die Konzeption theoriegeleitet und ist inhaltlich in 13 Themenblöcke gegliedert.⁶ Diese erfragen u.a. den aktuellen Studienstatus, den Weg zur Hochschule, Studienunterbrechungen und die Bewertungen der Studienorganisation sowie die Studienzufriedenheit. Überwiegend wurde auf bereits bestehende Instrumente zurückgegriffen, wie zum Beispiel den 12. Studierenden survey (Ramm, Multrus, Bargel & Schmidt, 2014), die 20. Sozialerhebung (Middendorff, Apolinarski & Poskowsky, 2013) sowie die Studierendenbefragungen der Projekte HET LSA (Trautwein, 2015) und Stu+Be (Kerres & Wilkesmann, 2009). Ein besonderes Augenmerk lag auf der Verwertung bestehender Instrumente, um einerseits deren Reliabilität und Validität zu gewährleisten und andererseits die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Da sich bspw. die Studienorganisation der Präsenz- und Fernstudierenden unterscheidet, wurden die Fragen auf hochschul-, studienmodell- und zielgruppenspezifische Besonderheiten hin angepasst und weiterentwickelt.

3.2 Datenerhebung, Stichprobe und Auswertung

Der Durchführungszeitraum der Studierendenbefragung lag zwischen dem 18. Januar und dem 14. Februar 2016. Dabei konnte an der Hochschule Kaiserslautern und an der Technischen Universität Kaiserslautern sowohl Präsenz- als auch Fernstudierende befragt werden. An der Hochschule Lud-

wigshafen am Rhein erfolgte die Befragung ausschließlich in den berufsbegleitenden MBA-Studiengängen. Insgesamt wurden die Antworten von 1185 Studierenden erfasst. Davon sind 578 Studierende in den Fernstudienangeboten des Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern eingeschrieben gewesen. Die Responserate der Fernstudierenden lag bei 14,14 Prozent. Ob, bemessen an der Studierendenzahl zum Wintersemester 2015/2016, für die Gruppe der Fernstudierenden an der Technischen Universität Kaiserslautern von einer ‚repräsentativen‘ Erhebung ausgegangen werden kann, kann nicht festgestellt werden. Dies zu beurteilen ist aufgrund fehlender Kenntnisse über relevante Stichprobengrößen aufgrund von Datenschutzrichtlinien nicht möglich. Die deskriptive Datenanalyse wurde mit dem Statistikprogramm SPSS vorgenommen.

Ein Teil der Ergebnisse nimmt auf den Unterschied der Angaben bestimmter Gruppen innerhalb der Fernstudierenden Bezug (z.B. Studierende mit Beeinträchtigung). Dabei werden gruppenspezifische Antwortverhalten anhand von Mittelwerten innerhalb der Stichprobe verglichen. Ob sich deren Verteilung signifikant von der Grundgesamtheit aller Fernstudierenden unterscheidet, konnte aufgrund methodischer Erschwernisse⁷ nicht getestet werden.

4 Ergebnisse

4.1 Zusammensetzung der Fernstudierenden

Von den Fernstudierenden nahmen an der Befragung etwas mehr Frauen teil, als Männer. So konnten Daten von etwa 56 Prozent weiblichen und 40 Prozent männlichen Fernstudierenden erfasst werden. Vier Prozent der Teilnehmenden gaben kein Geschlecht an. Das durchschnittliche Alter aller Befragten betrug 38 Jahre. Dabei reichte die Altersspanne der Fernstudierenden von 24 bis 74 Jahren. Eine Behinderung und/oder chronische Krankheit liegt bei etwa sieben Prozent der Fernstudierenden vor, wobei die meisten Fernstudierenden angaben, dass sich diese Beeinträchtigung auf ihr Studium auswirkt. Die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen 89 Prozent der Fernstudierenden, einen Migrationshintergrund haben 18 Prozent. Einen regionalen Bezug zur Technischen Universität Kaiserslautern haben die wenigsten Fernstudierenden. So kommen nur vier Prozent aus einem Umkreis von 50 Kilometern. Die meisten Fernstudierenden (42 Prozent) wohnen zwischen 200 und 500 Kilometer vom Hochschulstandort entfernt, 30 Prozent mehr als 500 Kilometer. Darüber hinaus haben 40 Prozent der Fernstudierenden mindestens ein Kind. Der Anteil der Fernstudierenden, die mindestens ein Kind im Alter zwischen null und 16 Jahren betreuen, beträgt etwa 27 Prozent. Aus einem

⁶ Die theoretische Fundierung wie auch das Erhebungsinstrument kann in Schwikal, Helbig und Steuerwald (2017) eingesehen werden.

⁷ Zu diesen zählen u.a. fehlende Informationen über die Verteilung relevanter Stichprobengrößen aufgrund von Datenschutzrichtlinien am DISC (wie den Bildungsabschluss oder soziodemographische Einflussfaktoren innerhalb der Grundgesamtheit). Da jene Variablen gerade im Bildungsbereich als besonders einflussreich angesehen werden können, ihre Verteilung jedoch unbekannt ist, lässt sich die Güte der vorliegenden Stichprobe nicht belastbar bestimmen. Daher sehen wir von Signifikanztests bzw. statistischen Gruppenvergleichen ab.

nicht-akademischen Elternhaus stammt die Hälfte der Fernstudierenden (48 Prozent). Gleichzeitig verfügen mit 86 Prozent die meisten Fernstudierenden über einen höheren Schulabschluss, der einer allgemeinen- oder fachgebunden Hochschulzugangsberechtigung entspricht. Eine Hochschulzugangsberechtigung über den Dritten Bildungsweg haben 3 Prozent der Studierenden erworben. Jeder dritte Fernstudierende hat vor dem jetzigen Studium bereits eine Ausbildung abgeschlossen. Elf Prozent verfügen über einen beruflich qualifizierten Abschluss einer Aufstiegsfortbildung, bspw. zum Meister, Techniker oder Fachwirt. Einen Studienabschluss haben 86 Prozent der Studierenden vor der Aufnahme ihres Fernstudiums absolviert. Dieser hohe Anteil an Fernstudierenden lässt sich dadurch begründen, dass ein erster Hochschulabschluss bei einigen Studiengängen vorausgesetzt wird. Einer akademisch qualifizierten Tätigkeit gingen vor dem Studium sieben von zehn Fernstudierenden nach, vier Prozent einer nicht-akademisch qualifizierten Tätigkeit. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit umfasst 38 Stunden, wobei die meisten Fernstudierenden zwei Stunden mehr arbeiten. Eine Unterscheidung nach Studiengängen wurde nicht vorgenommen, obgleich von einer differenzierten Zusammensetzung der Studierenden zwischen den einzelnen Studiengängen auszugehen ist.

4.2 Passung von Voraussetzungen und didaktischer Gestaltung

Die Studienorganisation wird durch die Studierenden generell positiv eingeschätzt (vgl. Abbildung 1).

Dies drückt sich unter anderem dadurch aus, dass im Durchschnitt die Anzahl der Module, die Anzahl an Teilnehmenden im Seminar, die Anzahl der Prüfungen pro Semester sowie die Vielfalt an Lehrmaterialien als „genau richtig“ eingeschätzt werden. Lediglich die Hilfe zur individuellen Planung des Studiums wird durch die Fernstudierenden im Mittel als „gering“ bewertet; wobei anzumerken ist, dass der zeitliche Ablauf sowie die Studienorganisation in der Regel vorgegeben sind. Gleichzeitig befinden sich die Ergebnisse aber noch im Bereich der Zufriedenheit. Mit Blick auf Studiengruppen, die sich aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen unterscheiden, sind es vor allem Fernstudierende mit einer körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigung (N=34) die hier Unterstützungspotential sehen ($\bar{x} = 1,19$). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass diese Gruppe ggf. auf eine intensivere Betreuung angewiesen ist. Gruppenunterschiede zwischen Fernstudierenden mit Kind(ern), mit Migrationshintergrund, einem nicht-akademischen Elternhaus, einer Hochschulzugangsberechtigung auf dem Dritten Bildungsweg oder einer körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigung bestehen hinsichtlich der weiteren Merkmale nicht; im Gegenteil, die Mittelwerte sind nahezu identisch. Dies ist ggf. auf den hohen Anteil der Selbstlerneinheiten und der flexiblen Struktur der Studienangebote zurückzuführen,

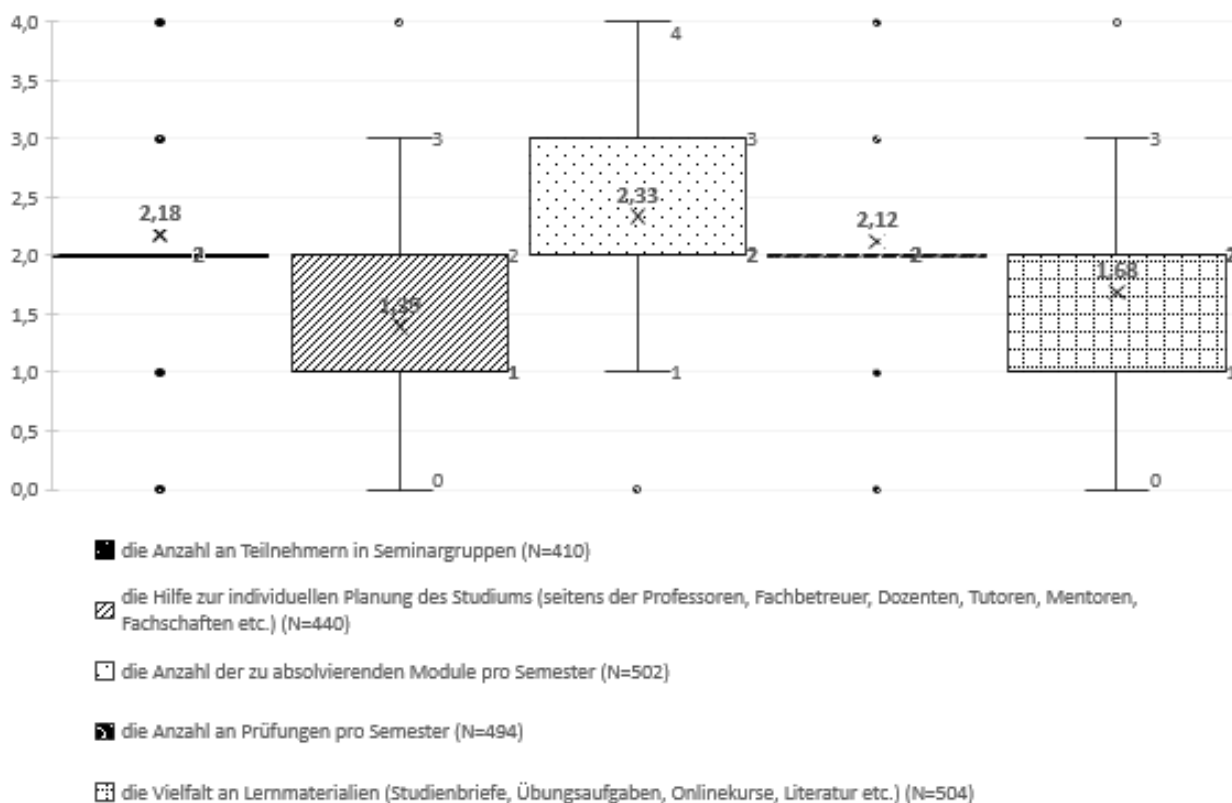


Abb. 1: Bewertung der organisatorischen Aspekte im Studium (0= zu gering; 2=genau richtig; 4=zu hoch; eigene Darstellung)

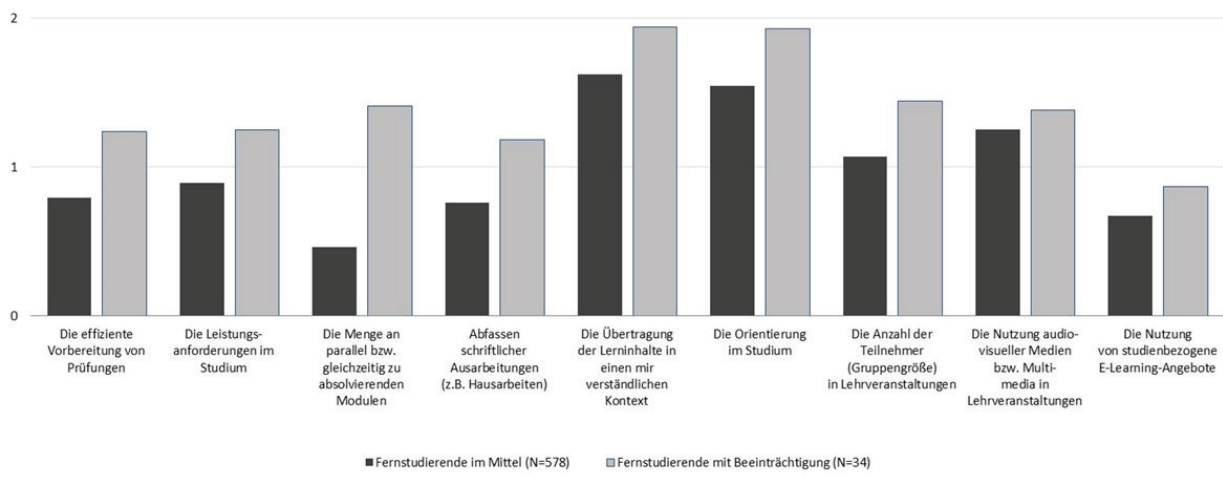


Abb. 2: Schwierigkeiten im Studium (0=keine Schwierigkeiten; 4=große Schwierigkeiten; eigene Darstellung)

die den unterschiedlichen Anforderungen der Zielgruppen entsprechen.

Mit weiteren studienbezogenen Aspekten, wie der Aufarbeitung schulischer Wissenslücken, dem Anteil der Selbstlerneinheiten und der Nutzung von E-Learning Angeboten während des Studiums haben die Studierenden eher keine bis leichte Schwierigkeiten. Die Übertragung der Lerninhalte in einen verständlichen Kontext sowie die Orientierung im Studium sind die Aspekte, bei denen die Studierenden die größten Probleme haben. Auf einer Skala von null (keine Schwierigkeiten) bis vier (große Schwierigkeiten), lagen die Mittelwerte bei $\bar{x} = 1,62$ und $\bar{x} = 1,54$ Punkten (vgl. Abbildung 2).

Zwischen den bereits genannten Studierendengruppen ist kein Mittelwertunterschied feststellbar, allerdings haben körperliche und/oder geistig beeinträchtigte Studierende hinsichtlich aller erfassten Merkmale im Durchschnitt höhere Schwierigkeiten als die anderen Gruppen.

Eine weitere Frage erfasste die wahrgenommene sowie die ideale Mischung unterschiedlicher Vermittlungsformate (Studienbriefe, Präsenzlehre und E-Teaching). Dabei entfällt im Fernstudium der größte zeitliche Aufwand (80%) auf die Beschäftigung mit Studienbriefen, gefolgt von den Präsenzphasen mit 12,6 Prozent. Der restliche Zeitumfang entfällt auf den Besuch von Online-Lehrformaten. Ein Abgleich zu den gewünschten Vermittlungsformaten zeigt, dass sich die Fernstudierenden auch zukünftig die Studienbriefe als zentrales didaktisches Format wünschen. Gleichzeitig bevorzugen einige Studierende einen etwas höheren Anteil an E-Learningeinheiten.

Darüber hinaus bewerten die Fernstudierenden die meisten E-Learning-Funktionen als hilfreich. Dies betrifft einerseits die Kommunikation zu Dozierenden oder Kommilitonen aber auch die damit verbundene Möglichkeit, Feedback zu erhalten. Dabei wird die Kommunikation mit und das Feedback von Dozierenden als etwas hilfreicher bewertet als das durch

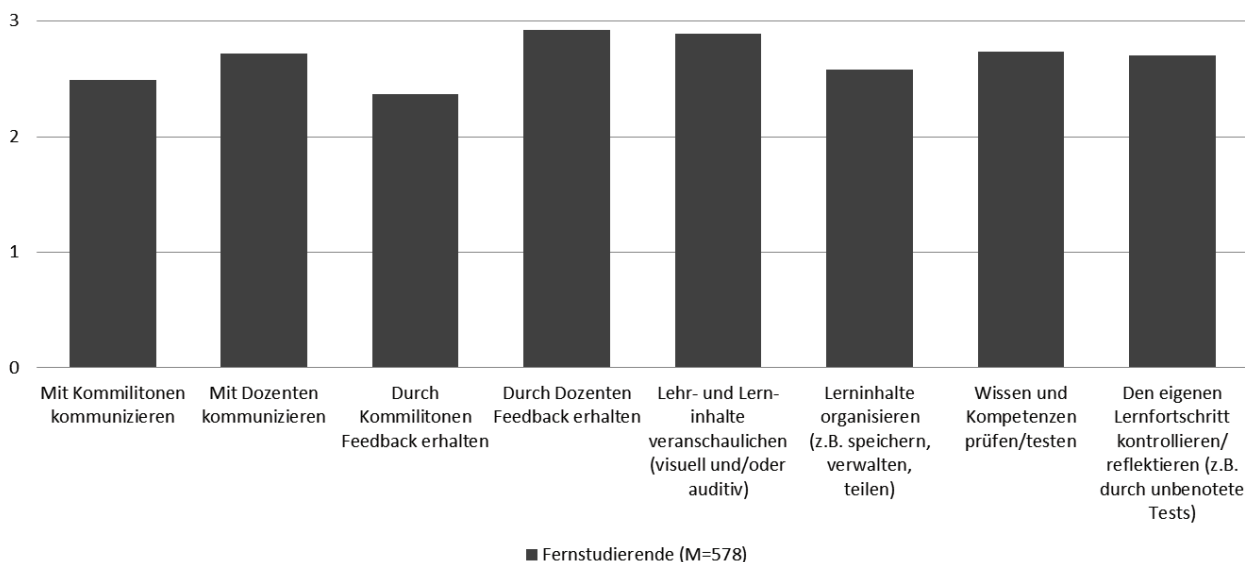


Abb. 3: E-Learning-Funktionen (0=überhaupt nicht hilfreich; 4=sehr hilfreich; eigene Darstellung)

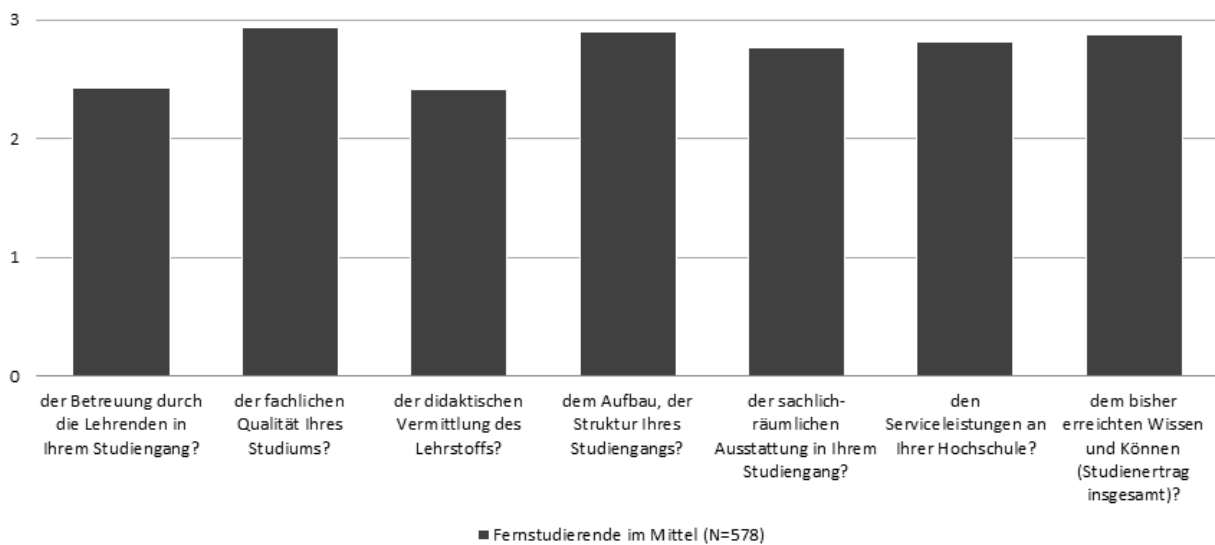


Abb. 4: Studienzufriedenheit (0=überhaupt nicht zufrieden; 4=sehr zufrieden; eigene Darstellung)

Kommilitonen. Darüber hinaus werden ebenso die Präsentation und die Organisation von Lehr- und Lerninhalten sowie die Kontrolle von Wissen und Kompetenzen als hilfreiche Funktionen des E-Learnings wahrgenommen (vgl. Abbildung 3). Gruppenunterschiede, zwischen Studierenden mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen, Studierenden mit Kind(ern), Studierenden die über den Dritten Bildungsweg an die Hochschule gekommen sind, aus nicht-akademischen Elternhaus stammen oder einen Migrationshintergrund haben, sind hinsichtlich der idealen Mischung unterschiedlicher Vermittlungsformate sowie hinsichtlich der E-Learning-Funktionen nicht auszumachen.

Schließlich wurden die Fernstudierenden nach ihrer Studienzufriedenheit gefragt. Sie sind im Durchschnitt sowohl mit der fachlichen Qualität, dem Aufbau und der Struktur des Studiums als auch mit dem bisher erreichten Wissen und Können zufrieden. Ebenso zufrieden sind sie mit den Teilnehmerzahlen innerhalb der Veranstaltungen, der sachlich-räumlichen Ausstattung sowie mit den Serviceleistungen an der Hochschule. Leichte Verbesserungsmöglichkeiten sehen die Studierenden in der Betreuung durch die Lehrenden sowie in der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs, wobei die Ergebnisse im Bereich der „Zufriedenheit“ liegen. Bei beiden Aspekten betragen die Mittelwerte bei $\bar{x} = 2,4$ Punkten auf einer Skala von null (überhaupt nicht zufrieden) bis vier (sehr zufrieden) (vgl. Abbildung 4).

Eine Auswertung nach Gruppen zeigt, dass die Fernstudierenden, die über den Dritten Bildungsweg an das DISC gekommen sind, mit der sachlich-räumlichen Ausstattung sowie mit den Serviceleistungen an der Technischen Universität Kaiserslautern weniger zufrieden sind, als die anderen Gruppen. Eine Vermutung könnte ggf. sein, dass sie auf keine studienbezogenen Erfahrungswerte zurückgreifen können und die Erwartungen vor Studienbeginn andere waren. Im Gegensatz dazu sind die Studierenden mit einer körperlichen

und/oder geistigen Beeinträchtigung etwas zufriedener mit den Serviceleistungen. Eine Erklärung dafür sind ggf. die unterschiedlichen Anlaufstellen auf dem Campus der Technischen Universität Kaiserslautern, die sich den Anforderungen der Studierenden mit Beeinträchtigung annehmen.

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Heterogenität der Fernstudierenden bezüglich einiger Merkmale sehr ausgeprägt ist, bezüglich anderer Merkmale aber sehr gering. So betreffen manche Merkmale, wie „körperliche und/oder geistige Beeinträchtigung“, „internationale Staatsangehörigkeit“ und „Hochschulzulassungsberechtigung auf dem Dritten Bildungsweg“ und „Entfernung zum Hochschulstandort“ nur sehr wenige Fernstudierende, die einer großen Gruppe gegenüberstehen, die dieses Merkmal nicht haben. Darauf bezugnehmend ist die Frage aufzuwerfen, ob diese unter repräsentierten Gruppen durch das Fernstudium noch nicht ausreichend erreicht werden. So wird bspw. die Erforschung des Zugangs für beruflich Qualifizierte ohne ersten Studienabschluss, der in Rheinland Pfalz seit 2010 die Aufnahme eines weiterbildenden oder postgradualen Studiums auch für Personen ohne einen ersten Studienabschluss ermöglicht (Hochschulgesetz in der Fassung vom 19. November 2010, §35(1)), in weiteren Forschungsarbeiten des Projektes näher untersucht.

Demgegenüber wurde deutlich, dass die Fernstudierenden vornehmlich nicht aus der Region der Westpfalz kommen, sondern mindestens 50 Kilometer entfernt wohnen. Um diejenigen, die nah an den Hochschulen wohnen für eine wissenschaftliche Weiterbildung besser ansprechen zu können, sollen die Ergebnisse der Bevölkerungsumfrage eine Grundlage bieten. Dazu wird in dieser Erhebung der Frage nachgegangen, welche Anforderungen und Bedürfnisse (neue) Zielgruppen in der Region, zu denen auch Randgruppen zählen, mit der Aufnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung

verbinden und welche Gründe genannt werden, keine solche Weiterbildung aufnehmen zu wollen.

Eine Heterogenität der Fernstudierenden lässt sich hinsichtlich Alter, Kindern, Migrationshintergrund und akademischer Sozialisation durch die Eltern ausmachen. Hier zeichnet sich ab, dass die flexible Struktur und Organisation des Fernstudiums gleichermaßen Personen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Anforderungen gerecht wird.

Darüber hinaus sind bezüglich vergleichbarer Studien, die Auskunft über die Zusammensetzung von Fernstudierenden in Deutschland geben, (Forschungs-)Desiderate auszumachen. Zu nennen ist u.a. die Längsschnittstudie „Trendstudie Fernstudium“, die neben aktuellen Trends auch soziodemografische Angaben von Fernstudierenden aller (Fern-)Hochschulen erfasst (Sommerfeldt & Höllermann, 2016), oder öffentliche Statistiken unterschiedlicher Fernstudienanbieter, wie bspw. der Fernuniversität Hagen (Homepage: <http://www.fernuni-hagen.de/arbeiten/statistik/index.shtml>).

Ein Vergleich zu den Ergebnissen des Trendberichtes zeigt, dass Unterschiede zwischen den Fernstudierendengruppen hinsichtlich des Durchschnittsalters sowie der Bildungsbiografie bestehen. Dabei ist der um acht Jahre höhere Altersdurchschnitt der Fernstudierenden am DISC dadurch zu begründen, dass nur Studienangebote mit Masterabschluss angeboten werden. Darauf zurückzuführen ist ebenso der vergleichsweise höhere Anteil der DISC-Studierenden, die einen ersten Studienabschluss besitzen. So haben 75 Prozent der Fernstudierenden laut Trendbericht eine Ausbildung vor dem Studium absolviert und 30 Prozent besitzen einen ersten Studienabschluss (Sommerfeldt & Höllermann, 2016). Darüber hinaus sind weitere Merkmale zur Zusammensetzung der Studierendenschaft nur bedingt vergleichbar. Einerseits liegt dies in den unterschiedlichen Studienformaten begründet, die z.T. nicht mit denen des DISC vergleichbar sind, was zu einer Verzerrung der Interpretation führen würde. Andererseits werden in der Trendstudie nur sehr wenige Merkmale ausgewiesen, die Aufschluss über die Zusammensetzung der Fernstudierenden geben. Ferner zeigen die Ergebnisse der Trendstudie und der Studierendenbefragung, dass die Fernstudierenden ein Potential in der Vermittlung von Inhalten durch E-Learning-Angebote sehen (ebd.). Dieses Potential wurde am DISC bereits erkannt, so dass zukünftig ein Großteil der Fernstudienangebote durch die Lernmanagementplattform OLAT unterstützt wird, in der neben E-Teaching auch die unterschiedlichen E-Learning-Funktionen umgesetzt werden können.

Schließlich ist sowohl die Bewertung der organisatorischen Aspekte, als auch die der Schwierigkeiten im Studium sowie der Gesamtzufriedenheit sehr positiv ausgefallen. Auch die Gruppenvergleiche haben gezeigt, dass keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Studienbewertung bestehen. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass das Fernstudium am DISC den Anforderungen und Bedürfnissen den Berufs-

tätigen entgegenkommt. Gleichzeitig sind die Fernstudierenden mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen, aber auch Studierende ohne ersten Studienabschluss, durch weitere Analysen näher in den Blick zu nehmen, um ihren Studienanforderungen noch besser gerecht zu werden und mehr Studierende aus diesen Gruppen für ein Fernstudium zu gewinnen.

Literatur

- Arnold, R. (2015). Die vier Seiten des Bedarfs. In K. Kraus & M. Weil (Hrsg.), *Berufliche Bildung. Historisch-Aktuell-International*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon (S. 219-228). Detmold: Eusl.
- Arnold, R. & Lermen, M. (2004). Die Systematik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um etwas ganz anderes“. *REPORT -Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 27 (2), 9-16.
- Faulstich, P., Graefßner, G. & Schäfer, E. (2008). Weiterbildung an Hochschulen. Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. *REPORT -Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31 (1), 9-18.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (Hrsg.). (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim, München: Juventa.
- Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. EB-Buch, Bd. 20. Recklinghausen: Bitter.
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement*, Bd. 13. Münster, Westf: Waxmann.
- Kerres, M. & Wilkesmann, U. (2009). *Fragebogen des Projektes Stu+Be: Studium und Beruf. Erfolgsfaktoren für Lifelong Learners an Hochschulen*. Unveröffentlicht.
- Marks, S. (2015). *Region als Bezugsraum für Hochschulentwicklung. Regionsdefinition für das Projekt EB* (Wolf, K., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.). Kaiserslautern und Ludwigshafen: TU Kaiserslautern.
- Middendorff, E., Apolinarski, B. & Poskowsky, J. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS - Institut für Hochschulforschung* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) (Wissenschaft). Bonn: Deutschland.

- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung* (Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, Hrsg.). Abgerufen am 02. Mai 2017 von http://www.bmbf.de/pub/12._Studierenden_survey_Kurzfassung_bf.pdf
- Rohs, M., Vogel, C. & van de Water, D. (im Druck). *Strategische Weiterbildungsplanung an Hochschulen - Evidenzbasierte Angebotsentwicklung als Grundlage nachfrageorientierter Studienangebote* (in der wissenschaftlichen Weiterbildung).
- Schiersmann, C. (1999). Zielgruppenforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 501-509). Opladen.
- Schlutz, E. (2010). Programmplanung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch der Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 247-248). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Schwikal, A., Helbig, A. K. & Steuerwald, T. (2017). *Erfassung von Anforderungen zur zielgruppenorientierten Gestaltung hochschulischer Bildungsangebote. Erhebungsinstrumente der Studierendenbefragungen im Projekt EB* (Schmidt, H.-J., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.), Kaiserslautern und Ludwigshafen: TU Kaiserslautern.
- Schwikal, A. & Riemer, E. (2015). *Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen. Die Zielgruppe als Planungsdimension für eine evidenz-basierte Angebotsentwicklung im Projekt E-hoch-B* (Wolf, K., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.). Kaiserslautern und Ludwigshafen: TU Kaiserslautern.
- Schwikal, A., Steinmüller, B. & Rohs, M. (im Druck). Bedarfs orientierte Entwicklung von Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hochschulmanagement* 2 +, 2017(3).
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141-150). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Sommerfeldt, H. & Höllermann, P. (2016). *Trendstudie Fernstudium 2016. Ergebnisse der Fernstudienumfrage 2016 zu aktuellen Trends und Entwicklungen in Deutschsprachigen Fernstudienprogrammen*. Bonn: Internationale Hochschule Bad Honnef. Abgerufen am 07. Oktober 2016 von <http://www.trendstudie-fernstudium.de/download/>
- Trautwein, P. (2015). *Heterogenität als Qualitäts herausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*. HoF-Arbeitsberichte, Bd. 2015,1. Lutherstadt Wittenberg: Institut f. Hochschulforschung Wittenberg.
- Weber, C. & Neureuther, J. (2017). *Prozessschritte einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung. Am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote der TU Kaiserslautern* (Schmidt, H.-J., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.). Kaiserslautern Ludwigshafen: TU Kaiserslautern.

Autorin und Autor

Anita Schwikal, M.A.
anita.schwikal@sowi.uni-kl.de

Bastian Steinmüller, M.A.
bastian.steinmueller@sowi.uni-kl.de