

**Matthias ROHS¹, Bastian STEINMÜLLER & Anita SCHWIKAL
(Kaiserslautern)**

Ansatz zur Unterstützung einer evidenz- basierten Entwicklung von Studienangeboten

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität von Studierenden wird es immer wichtiger, die Bedarfe und Voraussetzungen potenzieller Studierender zu kennen und bei der Entwicklung von Studienangeboten zu berücksichtigen. Im Rahmen des Beitrags wird ein Ansatz zur Identifikation und theoretisch fundierten Beschreibung der Voraussetzungen und Bedarfe von Zielgruppen vorgestellt. Die so gewonnenen Daten dienen als Grundlage für didaktisch-methodische sowie organisatorische Entscheidungen zur evidenzbasierten Gestaltung zielgruppenorientierter akademischer Bildungsangebote. Dabei werden Möglichkeiten, aber auch Grenzen des Ansatzes für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert.

Schlüsselwörter

Evidenzbasierung, Hochschule, Universität, Weiterbildung, datenbasiert

¹ E-Mail: matthias.rohs@sowi.uni-kl.de



Approach to supporting evidence-based development of study courses

Abstract

In the context of the increasing heterogeneity of student populations, it is becoming more important to understand the needs and requirements of potential students and to take these into account when developing study programmes. This paper describes an approach for developing study programmes that are customised for specific target groups, which is firmly grounded in relevant theory. Using this approach, the prerequisites and requirements of potential target groups can be identified and incorporated when developing the didactic-methodological and organizational design of academic educational programmes. Both the possibilities and limitations of an evidence-based approach to study-programme development are critically discussed.

Keywords

Evidence-based, university, higher education, postgraduate, data-driven

1 Bedarfsorientierte Entwicklung von Studienangeboten

Aufgrund der bildungspolitischen Bestrebungen zur Erhöhung der Studierendenzahlen, des leichteren Zugangs zur Hochschule und der Verstärkung lebensbegleitender (wissenschaftlicher) Bildung hat die *Heterogenität der Studierenden* in den letzten Jahrzehnten zugenommen und wird absehbar weiter zunehmen. Heterogenität bestimmt sich dabei aus dem Vergleich zu den Normalitätserwartungen, die sich am Bild des traditionellen Studierenden orientieren (SEIDEL, 2014). Eine Charakterisierung sogenannter nicht-traditioneller Studierender (NTS) erfolgt in der Regel anhand der Dimensionen „educational biography“, „entry routes“ sowie „mode of

study“ (SCHUETZE & SLOWEY, 2002, S. 315) und damit sowohl individueller als auch formaler Kriterien.

Die Heterogenität der Studierenden wird seit der Bildungsexpansion in den 1950er Jahren als eine wesentliche Herausforderung für die Hochschuldidaktik gesehen (GÜTZKOW & QUAISSER, 2013; HANFT, 2015; TRAUTWEIN, 2015). Dabei stellt sich grundlegend die Frage, welche Heterogenitätskategorien für hochschuldidaktische Entscheidungen relevant sind. BUSS (2013) nennt dazu u. a. Bildungs- und kulturellen Hintergrund, Vorwissen und Kompetenzen, Lernstrategien und Lernstile, Einstellungen und Neigungen. SCHULMEISTER, METZGER & MARTENS (2012) kommen auf Basis empirischer Befunde zu dem Schluss, dass letztendlich dem Lernverhalten eine besondere Bedeutung zukommt, welches aber durch weitere Faktoren (z. B. Herkunft, Erfahrung, Alter) beeinflusst wird (ebd., S. 11).

Vor diesem Hintergrund verfolgt der hier beschriebene Ansatz das Ziel, die bedarfsorientierte Anwendung empirischer Evidenzen zur Gestaltung „guter Hochschullehre“ (SCHNEIDER & MUSTAFIĆ, 2015) zu unterstützen. Dies bedeutet, relevante Forschungsergebnisse zu identifizieren (Welches Wissen ist relevant?) und diese auf die spezifischen Anforderungssituationen zu beziehen (Welche Bedeutung hat dieses Wissen für den spezifischen Fall?). Denn wie in der Medizin die Wirksamkeit der Behandlung von der richtigen Anamnese abhängt, so bedarf es auch bei pädagogischen Interventionen der richtigen Analyse des Falls. Andererseits können einmal getroffene Entscheidungen auch zu unbeabsichtigten oder unerwünschten Wirkungen führen (KOWALSKI 2009, S. 5).

Insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung gibt es keine ausreichend breiten und systematisch vorliegenden Befunde zur Gestaltung von Studienangeboten für neue und heterogene Studierendengruppen, so dass das vorhandene Wissen aus der Hochschuldidaktik hinsichtlich der Übertragbarkeit auf diesen Bereich reflektiert werden muss. Der Fokus des Ansatzes liegt dementsprechend darauf, durch die Identifikation zielgruppenbezogener Voraussetzungen evidenzbasierte

Entscheidungen bei der Planung und Gestaltung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu unterstützen.

Diese Perspektive schließt an den Diskurs über eine stärker *bedarfsorientierte Angebotsgestaltung* an, wie sie aktuell in der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert wird (vgl. SEITTER, SCHEMMANN & VOSSEBEIN, 2015). Bedarf wird dabei als *individueller* Bedarf verstanden, der sich noch nicht auf ein konkretes Angebot bezieht, anders als eine Nachfrageorientierung, die sich erst in Bezug auf ein bestimmtes Angebot ergibt, das konkret und aktiv nachgefragt wird (vgl. SCHWIKAL, STEINMÜLLER & ROHS, 2017). Neben der Berücksichtigung individueller Bedarfe bei der Entwicklung von Studienangeboten lassen sich Bedarfe auch auf *institutioneller* und *gesellschaftlicher* Ebene identifizieren. Diese Perspektive ist von politischer und wirtschaftlicher Bedeutung, wenn z. B. das Bildungsniveau angehoben oder Fachkräftengpässen entgegengewirkt werden soll.

Diese Perspektiven auf den zielgruppenspezifischen Bedarf werden in dem hier beschriebenen Ansatz zur evidenzbasierten Entwicklung von Studienangeboten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung berücksichtigt. Dabei steht das methodische Vorgehen zur datenbasierten Bestimmung von Bedarfen als Voraussetzung der Anwendung didaktischer Evidenzen im Vordergrund. Neben der Herleitung der konzeptionellen und methodischen Eckpfeiler (Abschnitt 2) werden das praktische Vorgehen sowie dessen Potenziale anhand von ausgesuchten Beispielen dargelegt (Abschnitt 3). Abschließend erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den Grenzen dieses Ansatzes (Abschnitt 4).

2 Evidenzbasierte Angebotsentwicklung

2.1 Evidenz- und datenbasierte Steuerung und Praxis

Sowohl für die Bildungspolitik als auch für die pädagogische Praxis gewinnt empirisch begründetes Wissen als Grundlage für Entscheidungsprozesse an Bedeutung.

BROMME, PRENZEL & JÄGER (2016) unterscheiden diesbezüglich zwischen Beschreibungswissen sowie Erklärungs- und Veränderungswissen (ebd., S. 135):

Beschreibungswissen, welches etwa über (Large-Scale)Surveys gewonnen wird, gibt beispielsweise Auskunft über Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Bildungsprozessen. Es dient als Grundlage für *datenbasierte* Entscheidungen (data-driven decision making, DDDM). „DDDM in education refers to teachers, principals, and administrators systematically collecting and analyzing various types of data, including input, process, outcome and satisfaction data, to guide a range of decisions to help improve the success of students and schools“ (MARSH, PANE & HAMILTON, 2006, S. 1).

Erklärungs- und Veränderungswissen beinhaltet demgegenüber eindeutige Kausalitätsableitungen von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen, welche über experimentelle Studien gewonnen werden (z. B. medizinische Forschung: COMBERG & KLIMM, 2004; empirische Bildungsforschung: JORNITZ, 2008). Die Bewertung der Qualität der Befunde rekurriert auf die Methoden, mit denen das Wissen gewonnen wurde. Im Rahmen medizinischer Studien stellt das vielzitierte hierarchische Modell der Cochrane Collaboration² einen zentralen Referenzpunkt dar, welches unterschiedliche Grade der *Evidenz* beschreibt (Abb. 1). Während systematische Reviews und Metaanalysen das höchste Evidenzniveau besitzen, wird Fallstudien eine deutlich geringere Aussagekraft zugesprochen. Im Rahmen von Entscheidungsprozessen sollte demnach immer das Wissen herangezogen werden, welches auf der höchsten verfügbaren Ebene eingeordnet werden kann.

² <http://guides.lib.uw.edu/friendly.php?s=hsl/ebptools>

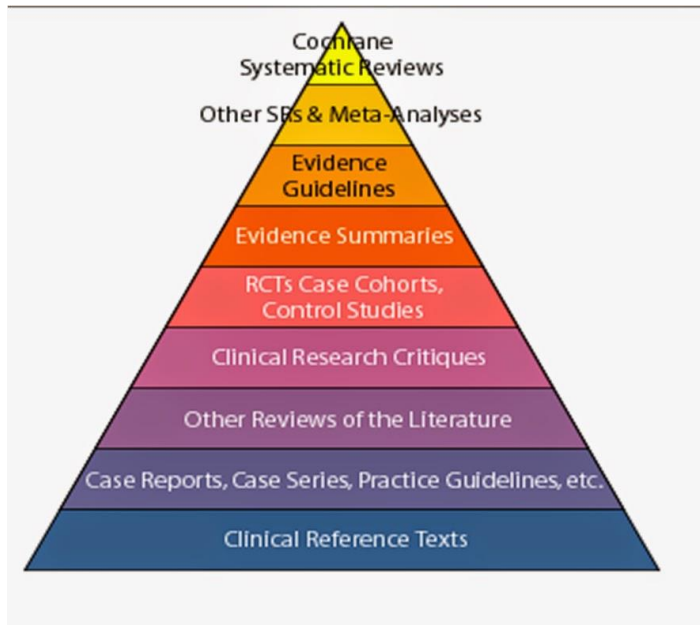


Abb. 1: Grade von Evidenz – das Modell der Cochrane Collaboration (<http://guides.lib.uw.edu/friendly.php?s=hsl/ebptools>)

Im Bildungskontext können zwei unterschiedliche Diskussionsstränge zur Evidenzbasierung unterschieden werden (vgl. BROMME, PRENZEL & JÄGER, 2016, S. 132): In der *pädagogischen Praxis* geht es um Fragen des Entscheidens und *Handelns* und auf *bildungspolitischer Ebene* um Fragen des Entscheidens und *Steuerns*. Mit der Steuerungsebene ist hier vor allem die *Bildungspolitik* angesprochen, welche z. B. auf Basis von Bildungsindikatoren (Studienangebot, Studienaufnahme, Studienverlauf, Studienabschlüsse u. a.) Maßnahmen begründet oder evaluiert. Neben der supranationalen und nationalen Ebene sind entsprechende Datenerhebungen als Steuerungsgrundlage im Bildungsbereich auch im regionalen bzw. kommunalen Bereich von Bedeutung (z. B. kommunales Bildungsmonitoring; DÖBERT & WEISHAUPT, 2015). So lassen sich beispielsweise der Umfang oder

die Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung erfassen und vergleichen. Werden diese Daten als Grundlage für die Zuweisung von Mitteln für und innerhalb von Hochschulen herangezogen, kommt den Indikatoren selbst eine wichtige Orientierungsfunktion zu, indem z. B. Zielgrößen für die wissenschaftliche Weiterbildung festgelegt werden. Daten gewinnen in diesem Zusammenhang als Steuerungsgrundlage für die Entwicklung von Hochschulen zunehmend an Bedeutung (vgl. MENON, TERKLA & GIBBS, 2014).

Im Gegensatz zur Steuerungsebene, auf der grundsätzliche Bewertungen, Richtungsentscheidungen und Zielformulierungen im Mittelpunkt stehen, dienen Daten in der Bildungspraxis als Grundlage von Planungs- und Umsetzungsprozessen in konkreten Situationen. Sie sind daher im Gegensatz zu den Steuerungsdaten an einem spezifischen Fall orientiert und geben z. B. Auskunft über Bildungshintergrund, Vorwissen oder Lebensbedingungen einer Ziel- oder Teilnehmendengruppe. Je aussagekräftiger diese Daten sind, desto eher eignen sie sich etwa für didaktische Entscheidungen.

In gleicher Weise gilt diese Unterscheidung auch für Evidenzen im Sinne eines Erklärungs- und Veränderungswissens. Sie können sowohl als Grundlage für Steuerungsentscheidungen dienen, als auch auf bildungspraktischer Ebene Orientierung bieten. Hinsichtlich der Steuerung ist so beispielsweise die Kompetenz der Lehrenden als relevanter Faktor für den Lernerfolg der Studierenden von Bedeutung, was z. B. zu Maßnahmen im Bereich der Lehrer/innenweiterbildung führen kann. In der Bildungspraxis bietet auf mikrodidaktischer Ebene Erklärungs- und Veränderungswissen mit hoher Evidenz eine wichtige Orientierung für die konkrete Planung und Umsetzung des Unterrichts.

2.2 Evidenzbasiertes Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Forderung nach der Implementierung empirisch gewonnenen Wissens in die Bildungspraxis wirft jedoch verschiedene Fragen auf. Vor allem der Transfer der in der Regel allgemein beschriebenen Anforderungen in die jeweiligen spezifischen

Anwendungskontexte wird durch die Varianz und Komplexität der Praxis erschwert. Daher sind die Analyse und Deutung der Situation ein notwendiger erster Schritt dafür, das relevante Wissen zielorientiert anzuwenden. Voraussetzung dafür sind entsprechende Kompetenzen der Anwender/innen dieses Wissens, um sowohl die Situation richtig zu deuten als auch die Forschungsergebnisse identifizieren zu können, die in der konkreten Situation die bestmögliche Passung und das höchste Evidenzniveau aufweisen (vgl. KOWALSKI & LASLEY II, 2009, S. xiii). Diese Probleme zeigen sich im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in besonderem Maße, handelt es sich hier doch um ein Feld mit doppelter Systembindung im Bereich Hochschule und Weiterbildung. Dies bedeutet, es unterscheidet sich sowohl bezüglich der Zielgruppe (z. B. Alter, Berufserfahrung) und des Modus (z. B. berufsbegleitendes Studium/ Fernstudium) von einem grundständigen Studium, sowie bezüglich des Kontextes (Hochschule) von anderen Bereichen der Weiterbildung. Eine Übertragbarkeit von Erkenntnissen aus der Hochschule wie auch der Erwachsenenbildung ist daher teilweise problematisch und kann in Einzelfällen sogar kontraproduktiv sein.

Die Herausforderung und gleichzeitig das Kernanliegen des hier vorgestellten Ansatzes besteht daher darin, durch die datenbasierte Unterstützung der Situationsanalyse eine evidenzbasierte Praxis zu erleichtern (vgl. BELLMANN, 2016, S. 152). Dazu wird *allgemeines in spezifisches Beschreibungswissen* überführt (vgl. Kap. 3). Auf dieser Basis ist es möglich, die Voraussetzungen und Anforderungen der Studierenden an die Gestaltung von Studienangeboten wesentlich genauer zu bestimmen. Damit kann empirisches Wissen mit hohem Evidenzniveau identifiziert werden, welches für den konkreten Fall

- im Sinne einer Unterstützung der Ziele des Lehr-/Lernprozesses nützlich ist,
- durch eine möglichst große Übereinstimmung mit dem Anwendungskontext passend ausfällt und
- sich hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Ressourcen, Kompetenzen und Möglichkeiten übertragbar darstellt.

Was bedeutet dieses Vorgehen im konkreten Anwendungsfall einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Entsprechend der dargestellten Ebenen wird in Tabelle 1 zum einen eine Unterscheidung zwischen Beschreibungswissen, Erklärungs- und Veränderungswissen und zum anderen zwischen allgemeinem (steuerungsbezogenem) Wissen und spezifischem (gestaltungs- und umsetzungsbezogenem) Wissen vorgenommen. Für die wissenschaftliche Weiterbildung liegt allgemeines Beschreibungswissen (Tabellenfeld 1) in Form von Statistiken nur in rudimentärer Form vor (vgl. VOGT, 2009). Im konkreten Fall wurden daher Daten erhoben, um die besonderen Anforderungen und Bedarfe der Zielgruppe in Bezug auf die Gestaltung von Studienangeboten zu analysieren (2). Damit steht zum einen spezifisches Beschreibungswissen zur Verfügung, um den Anforderungen konkreter Zielgruppe(n) hinsichtlich zeitlicher und organisatorischer Aspekte gerecht werden (vgl. Kap. 3). Zum anderen wird auf der Grundlage dieses Beschreibungswissens auch die Identifikation relevanten Erklärungs- und Veränderungswissens unterstützt (3), indem z. B. zielgruppen- und anforderungsbezogenes Wissen identifiziert werden kann (z. B. zur Frage, welcher Medieneinsatz in Bezug auf Teilnehmende und Inhalte zielführend ist). Hierfür liegt ein gefestigtes, mehrfach aus unterschiedlicher Sicht bestätigtes Wissen über gute Hochschuldidaktik vor (z. B. SCHNEIDER & MUSTAFIĆ, 2015; ULRICH, 2016). In der Umsetzung könnten dann experimentelle Forschungsdesigns Anwendung finden, um die Wirkung der Nutzung allgemeinen Erklärungswissens für den spezifischen Fall zu erweitern bzw. zu bestätigen (4). Evidenzbasierte Angebotsentwicklung meint in dem hier beschriebenen Ansatz, die bedarfsorientierte Planung und Gestaltung zu unterstützen. Dazu wird mithilfe konkreten, gestaltungs- und umsetzungsbezogenen Wissens (2) der Transfer allgemeinen (evidenten) Erklärungs- und Veränderungswissens (3) auf die spezifische Situation (4) ermöglicht.

Tab. 1: Wissensformen und Ebenen zur Beschreibung einer evidenzbasierten Steuerung und Bildungspraxis (eigene Darstellung)

	Allgemein	Spezifisch/Fallbezogen
Beschreibungswissen	<p>① Was ist die allgemeine Situation? z.B. Indikatoren eines Bildungsmonitoring <i>(z.B. Beteiligung an wiss. Weiterbildung)</i></p>	<p>② Was ist der spezifische Fall? z.B. Fallbezogene Daten zu Zielgruppen und Rahmenbedingungen <i>(z.B. Formaler Bildungsabschluss der Teilnehmenden)</i></p>
Erklärungs- und Veränderungswissen	<p>③ Was führt im Allgemeinen zum gewünschten Ergebnis? z.B. allgemeine Evidenzen guter Hochschullehre <i>(z.B. Nutzung eines Medienmix)</i></p>	<p>④ Was führt im spezifischen Fall zum gewünschten Ergebnis? z.B. spezifische Evidenzen für einen konkreten Fall <i>(z.B. Mediennutzung bei Teilnehmenden mit geringerer formaler Bildung in der wiss. WB)</i></p>

Im folgenden Kapitel werden einzelne Ergebnisse zweier quantitativer Befragungen dargestellt und beispielhaft mögliche Ableitungen für die Entwicklung von Studienangeboten dargestellt. Beide Erhebungen sind Teil eines Mixed-Methods-Designs, innerhalb dessen sowohl Sekundärdaten analysiert als auch eigene quantitative und qualitative Erhebungen durchgeführt und aufeinander bezogen werden.

3 Erhebungsmethoden und -ergebnisse

Um gut studierbare Bildungsangebote³ zu entwickeln, wurden im Rahmen der Zielgruppenanalyse zwei Befragungen durchgeführt: eine Studierenden- und eine Bevölkerungsbefragung – beide mit einem engen regionalen Fokus auf die West-

³ Für Kriterien, die zu deren qualitativer Einschätzung herangezogen werden können, siehe SCHWIKAL & RIEMER (2015).

pfalz.⁴ Für eine systematische Konstruktion der Erhebungsinstrumente wurde zunächst der Angebotsentwicklungsprozess strukturiert (WEBER & NEUREUTHER, 2017). Darauf aufbauend wurden auf Basis von Leitfragen zur Entwicklung von Bildungsangeboten nach SCHLUTZ (2006) und den Vorgaben des (Re-)Akkreditierungsprozesses von Studienangeboten relevante Kriterien für die Studienangebotsentwicklung identifiziert und für die Erhebungen operationalisiert.⁵

Das Erkenntnisinteresse der *Studierendenbefragung* richtete sich auf die Heterogenität der Studierendenschaft (soziodemographische Merkmale, Entfernung des Wohnortes zur Hochschule, Bildungsbiographien) sowie Anforderungen an die inhaltliche, didaktische und organisatorische Gestaltung (Kompetenzen, Finanzierung des Studiums, Gründe für Hochschulwahl) von Weiterbildungsstudiengängen. Die Befragung wurde im Januar und Februar 2016 an der Hochschule Kaiserslautern der TU Kaiserslautern sowie der Hochschule Ludwigshafen mittels einer schriftlichen Onlinebefragung durchgeführt (SCHWIKAL, HELBIG & STEUERWALD, 2017). Insgesamt liegen die Antworten von 1422 Studierenden vor⁶ (Rücklauf: 7,0 Prozent).

Die *Bevölkerungsbefragung* verfolgte das zentrale Ziel, potentielle Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beschreiben, sowie ihre Erwartungen und Anforderungen an Studienangebote zu erheben. Die Befragung fand im Dezember 2016 per Computer Assisted Telephone Interview (CATI) statt. Für die definierte Region wurden auf Basis der Angaben des Mikrozensus (Statistisches Bundesamt

⁴ Zur Beschreibung und Konstruktion der im Projekt zu Grunde liegenden Region Westpfalz siehe MARKS (2015).

⁵ Dieser Prozess sowie die identifizierten Merkmale sind in SCHWIKAL & RIEMER (2015) beschrieben.

⁶ Differenziert nach Hochschulen: HS Kaiserslautern 413 Studierende (inkl. Fernstudierende); HS Ludwigshafen am Rhein 61 Studierende; TU Kaiserslautern 948 Studierende (inkl. Weiterbildungsstudierende).

2016) 2,5 Millionen Einwohner/innen im erwerbsfähigen Alter zwischen 17 und 64 Jahren angenommen.

Anhand einiger beispielhafter Kriterien, die für Fragen der Gestaltung von Studienangeboten von Bedeutung sind, werden im Folgenden ausgewählte Daten der Weiterbildungsstudierenden der TU Kaiserslautern⁷ mit Daten der Bevölkerungsbefragung kontrastiert, um mögliche Anforderungen an die Gestaltung für Angebot des der wissenschaftlichen Weiterbildung für neue Zielgruppen zu identifizieren:

a) Bildungs- und Erfahrungshintergrund der Studierenden

Die Befragungsdaten bestätigen die Erwartung, dass Weiterbildungsstudierende der TU Kaiserslautern *älter* als Präsenzstudierende sind. Erstere sind im Durchschnitt 38 Jahre alt. Als relevante regionale Vergleichsgruppe bejahten 18,4 Prozent der 521 Teilnehmer/innen der Bevölkerungsbefragung, dass für sie in den nächsten fünf Jahren eine wissenschaftliche Weiterbildung in Betracht kommt. Das Durchschnittsalter dieser Zielgruppe lag bei 36 Jahren und damit im ungefähr gleichen Spektrum wie das Durchschnittsalter der befragten Weiterbildungsstudierenden.

Mit 92 Prozent haben die meisten Weiterbildungsstudierenden bereits (mindestens) einen Hochschulabschluss. Demgegenüber zeigte sich in der Bevölkerungsumfrage, dass 82 Prozent der Weiterbildungsinteressierten über keinen ersten Hochschulabschluss sowie im Mittel über 19 Jahre Berufserfahrung verfügen.

Die vorliegenden Daten geben Orientierung bezüglich des durchschnittlichen Alters potenzieller Studierender innerhalb der Bevölkerung und damit verbundener beruflicher Erfahrungen, die unter anderem Auswirkungen auf ihr Lernen erwarten lassen (vgl. VIEBAHN, 2008; BUSS, 2013; SCHULMEISTER, METZGER & MARTENS, 2012). So muss u. a. eine sehr große Altersspanne bei der didaktischen Gestaltung von Studienangeboten berücksichtigt werden. Darüber hinaus verfügen die Weiterbildungsinteressierten durch ihre lange Berufserfahrung über

⁷ Insgesamt konnten 579 Weiterbildungsstudierende erreicht werden, was einem Rücklauf von 14 Prozent entspricht.

sehr unterschiedliche und vielfältige Kompetenzen und Erfahrungen, so dass aus didaktischer Perspektive der Differenzierung durch eine Orientierung an den individuellen Biografien eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. DAUSIEN & ALHEIT, 2005).

b) Lebenssituation der Studierenden

Bezüglich der Lebenssituation lässt sich zeigen, dass Weiterbildungsstudierende an der TU Kaiserslautern im Durchschnitt über 38 Stunden pro Woche arbeiten. Darüber hinaus haben 40 Prozent von ihnen mindestens ein Kind. Allerdings stellt die Betreuung und Pflege von Kindern sowie Angehörigen nur für den geringen Anteil von unter zehn Prozent der Studierenden eine besonders große Belastung dar, um den Zeitaufwand von ca. 15 Stunden pro Woche für das Studium zu realisieren. Demgegenüber zeigt die Bevölkerungsbefragung, dass die Einwohner der Region Westpfalz im Mittel nur fünf Stunden pro Woche für eine Weiterbildung investieren würden.

Das bedeutet, dass Zugänge zur wissenschaftlichen Weiterbildung für neue Zielgruppen die zeitlichen Belastungen berücksichtigen müssen, um die vorhandene Barrieren für die Beteiligung zu minimieren.⁸ Eine Möglichkeit besteht darin, die Formate kleinteiliger zu gestalten, z. B. in Form einer modularisierten Weiterbildung (vgl. BESTER-DILGER & NEUHAUS, 2015), die einen variableren Ressourceneinsatz ermöglicht.

c) Besondere Anforderungen wissenschaftlicher Weiterbildung

Um besondere Anforderungen von Studierenden bei der Entwicklung zukünftiger Angebote besser zu berücksichtigen, wurden die heutigen Weiterbildungsstudierenden dazu befragt, welche Aspekte der Studiensituation ihnen Schwierigkeiten bereiten (vgl. Abbildung 2).

⁸ Zeitmangel aufgrund beruflicher und/oder familiärer Belastungen stellt einen sehr bedeutenden Grund für die Nicht-Aufnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung dar (MÜLLER & OTTO, 2013).

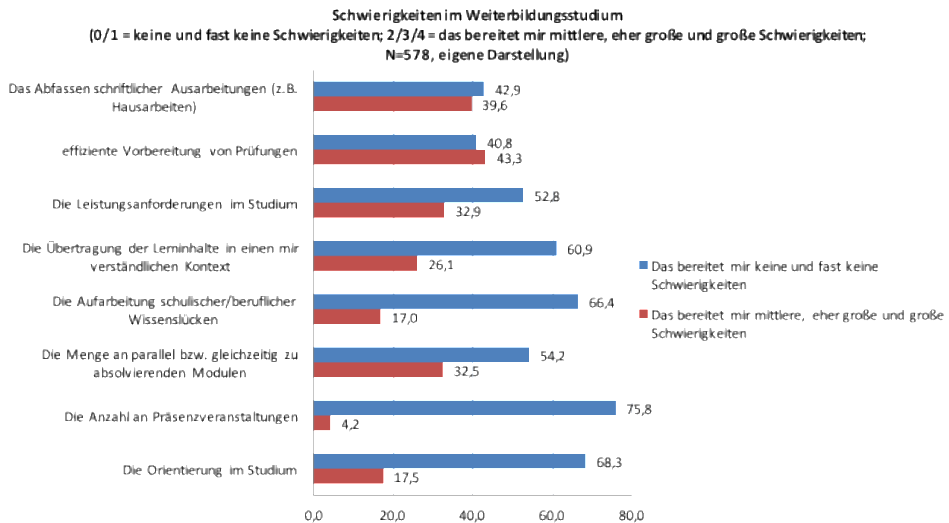


Abb. 2: Schwierigkeiten im Weiterbildungsstudium (eigene Darstellung)

Dabei zeigte die Befragung der Studierenden ein insgesamt eher positives Bild bezüglich unterschiedlicher Anforderungsdimensionen in einer wissenschaftlichen Weiterbildung. Dennoch geben die Daten auch Hinweise auf Optimierungsmöglichkeiten, die durch die Anwendung (evidenter) wissenschaftlicher Befunde angegangen werden können. Mit der Menge an parallel zu absolvierenden Modulen sowie den Leistungsanforderungen im Studium gaben jeweils zwei Drittel zumindest mittlere Probleme an. Ferner zeigte sich, dass 43 Prozent bzw. 40 Prozent der Weiterbildungsstudierenden mittlere bis große Schwierigkeiten mit der effizienten Vorbereitung auf Prüfungen sowie dem Abfassen schriftlicher Ausarbeitungen hatten. Die wenigsten Probleme werden bezüglich der Anzahl der Präsenzveranstaltungen geäußert, was darauf zurückzuführen ist, dass hier bereits die positiven Befunde zum Einsatz von Blended Learning-Szenarien effektiv angewendet werden.

Ferner wurden die Weiterbildungsstudierenden zu ihrer Einschätzung bezüglich der Vielfalt der Lernmaterialien befragt. Jede/r Dritte gab an, dass die Vielfalt zu gering bzw. gering sei. Als genau richtig nahmen 43 Prozent der Weiterbildungsstudierenden die Vielfalt wahr und weitere 11 Prozent schätzten diese als hoch bzw. zu hoch ein. Diese Befunde weisen auf die Bedeutung einer inhaltlichen Vielfalt und den Bedarf an Wahlmöglichkeiten mit dem Studienfortschritt hin (MÜLLER, GRÖGER & SCHUHMACHER, 2017).

Wie sich damit zeigt, können aus den gewonnenen Daten konkrete Hinweise auf Dimensionen guter Lehre abgeleitet werden, die in der Schlussfolgerung beibehalten bzw. verstärkt genutzt werden sollten. Die Kombination mit fachspezifischen Auswertungen ermöglicht es darüber hinaus, auch Aussagen für einzelne Studienangebote bzw. geplanten Neuentwicklungen zu treffen, um z. B. Unterschiede zwischen sozial- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zu identifizieren.

4 Grenzen evidenzbasierter Angebotsgestaltung

Trotz der aufgezeigten Potenziale, die der hier präsentierte Ansatz für die Verbesserung der Qualität von Studienangeboten besitzt, sind grundsätzliche Limitierungen zu diskutieren. Diese betreffen zum einen die Möglichkeiten und Grenzen der Bedarfserhebung und auf der anderen Seite die Anwendung empirisch gesicherten Wissens.

So ist schon für die Erhebung von Bedarfen festzustellen, dass sich durch den Grad der Bereitschaft und Reflexionsfähigkeit der Befragten Grenzen ergeben. Hinzu kommt, dass es sich um Momentaufnahmen handelt, deren zeitliche Stabilität begrenzt ist. Bedarfslagen können sich schon während der Angebotsentwicklung verändern, so dass zeitlich stabile Ableitungen erschwert werden. Zudem ist grundsätzlich festzustellen, dass deskriptive Daten nur eine Orientierung bieten können. In dem Maße, wie sie Entscheidungen erleichtern, erfordern sie auch immer eine

kritische Reflexion. Eigene Erhebungen, vor allem qualitativer Art, stellen daher eine sinnvolle Ergänzung für ein vertieftes Verständnis dar.

Die Anwendung empirisch gesicherten Wissens, d. h. eine evidenzbasierte Praxis bei der Planung und Gestaltung von Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung, bringt zunächst das Problem mit sich, dass schon die Datenbasis für den Hochschulbereich als unzureichend beschrieben wird (z. B. ULRICH, 2016, S. 23). Dies trifft in besonderem Maße für die wissenschaftliche Weiterbildung zu, so dass sich schon allein vor diesem Hintergrund Limitierungen für eine evidenzbasierte Praxis ergeben. Darüber hinaus sind entsprechende Interventionen in der Praxis auf Basis von Forschungsergebnissen generell mit Unsicherheiten verbunden, da sich die realen Bedingungen in ihrer Komplexität von denen unterscheiden, „die in der Forschung (und insbesondere in experimentellen Settings) untersucht wurden“ (BROMME, PRENZEL & JÄGER, 2014, S. 17).

Diese Problemlage ist nicht gänzlich aufzulösen, um den Transfer und die Anwendung möglichst evidenter Forschungsbefunde bestmöglich zu gewährleisten, bedarf es Kompetenzen, die Anforderungen des Lehr-/Lernprozesses im konkreten Fall zu analysieren, Forschungsergebnisse zu bewerten und in die Praxis zu transferieren. Darüber hinaus müssen Rahmenbedingungen gegeben sein, die diesen Transfer unterstützen, zumindest aber nicht behindern. Auch bezüglich dieser Dimensionen ist sowohl auf individueller als auch institutioneller Ebene mit weiteren Limitierungen evidenzbasierten Handelns bzw. evidenzbasierter Angebotsentwicklung zu rechnen.

Der hier vorgestellte Ansatz ist daher als Versuch zu verstehen, die Möglichkeiten und Grenzen einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung auszuloten. Dabei zeigten sich auch bei genauerer Analyse der Anforderungsdimensionen vielschichtige Schwierigkeiten, die zu dem Schluss führen, dass durch ein Beschreibungswissen zwar eine Unterstützung für eine evidenzbasierte Praxis bzw. Angebotsentwicklung gegeben werden kann, die grundsätzlichen Herausforderungen aber bestehen bleiben.

5 Literaturverzeichnis

Bellmann, J. (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 147-161.

Besters-Dilger, J. & Neuhaus, G. (Hrsg.) (2015). *Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln. Formate – Methoden – Herausforderungen*. Freiburg: Rombach.

Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 129-146.

Buß, I. (2013). Diversity im Kontext von Organisationsentwicklung: Lernprozesse in den Mittelpunkt stellen. In B. Berendt, B. Szczyrba, A. Fleischmann, N. Schaper & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-30). Berlin: Raabe.

Comberg, H.-U. & Klimm, H.-D. (2004). *Allgemeinmedizin* (4. Aufl.). Stuttgart: Thieme.

Dausien, B. & Alheit, P. (2005). Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. *Report*, 28(3), 27-36.

Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2015). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch*. Münster, New York: Waxmann.

Gützkow, F. & Quaißer, G. (Hrsg.) (2013). *Hochschule gestalten. Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit* (Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis, Bd. 23). Bielefeld: UVW, Univ.-Verl. Webler.

Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13-28). Münster: Waxmann.

Jornitz, S. (2009). Evidenzbasierte Bildungsforschung. *Pädagogische Korrespondenz* 40, 68-75.

Kowalski, T. J. (2009). Evidence and Decision Making in Professions. In T. J. Kowalski & T. J. Lasley II (Hrsg.), *Data-based decision making in education* (S. 3-19). New York: Taylor & Francis.

Kowalski, T. J. & Lasley II, T. J. (2009). Introduction. Contextualizing Evidence-based Decision Making. In T. J. Kowalski & T. J. Lasley II (Hrsg.), *Data-based decision making in education* (S. xi-xv). New York: Taylor & Francis.

Marsh, J. A., Pane, J. F. & Hamilton, L. S. (2006). *Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education*. Santa Monica: RAND Corporation.

Menon, M. E., Terkla, D. G. & Gibbs, P. (Hrsg.) (2014). *Using Data to Improve Higher Education. Research, Policy and Practice*. Rottersam, Boston, Taipei: Sense Publishers.

Marks, S. (2015). Region als Bezugsraum für Hochschulentwicklung. Regionsdefinition für das Projekt E^B. *Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B* (1). Kaiserslautern, Ludwigshafen.

Müller, U. M., Gröger, G. & Schumacher, H. (2017). Digitalisierung und Strukturentwicklungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel der Universität Ulm. *Das Hochschulwesen*, 65(4+5), 139-147.

Müller, R. & Otto, C. (2013). Zur Weiterbildung an die Hochschule. Barrieren für die Aufnahme eines weiterbildenden Studiums. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 41-44.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster, München u. a.: Waxmann.

Schneider, M. & Mustafić, M. (Hrsg.) (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Heidelberg: Springer.

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

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

Schwikal, A., Helbig, A. K. & Steuerwald, T. (2017). Erfassung von Anforderungen zur zielgruppenorientierten Gestaltung hochschulischer Bildungsangebote. Erhebungsinstrumente der Studierendenbefragungen im Projekt E^B. *Arbeits- und Forschungsbericht aus dem Projekt E^B* (8). Kaiserslautern, Ludwigshafen.

Schwikal, A. & Riemer, E. (2015). Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen. Die Zielgruppe als Planungsdimension für eine evidenzbasierte Angebotsentwicklung im Projekt E^B. *Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B* (3). Kaiserslautern, Ludwigshafen.

Schwikal, A., Steinmüller, B. & Rohs, M. (2017). Bedarfsorientierte Entwicklung von Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hochschulmanagement*, 12(2-3), 79-88.

Seidel, S. (2014). Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden. *Die Hochschule*, 2, 6-21.

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

Statistisches Bundesamt (2016). Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales. 2016.

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2016.pdf?__blob=publicationFile, Stand vom 15. Dezember 2017.

Trautwein, P. (2015). *Heterogenität als Qualitätsanforderung für Studium und Lehre: Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts.* HoF Arbeitsberichte (1).

Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.

Viebahn, P. (2008). *Lernverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: UVW Universitäts Verlag.

Vogt, H. (2009). Machbarkeitsstudie WiWeiD – Zusammenführung der Datenbanken und Portale zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zum berufsbegleitenden Studium in Deutschland. In BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Zukunft (der) Weiterbildung* (S. 129-139). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weber, C. & Neureuther, J. (2017). Prozessschritte einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung. Am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote der TU Kaiserslautern. *Arbeits- und Forschungsbericht aus dem Projekt E^B* (Heft 9). Kaiserslautern, Ludwigshafen.

Danksagung

Vielen Dank an Gesa Heinbach, Jessica Neureuther, Christian Weber und Arash Tolou für die intensive Diskussion zu diesem Beitrag sowie den Reviewer*innen für die wertvollen Anregungen zur Überarbeitung.

Autoren/Autorin



Jun. Prof. Dr. Matthias ROHS || TU Kaiserslautern, Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik || Erwin Schrödinger Straße, D-67663-Kaiserslautern

www.sowi.uni-kl.de/erwachsenenbildung/team/rohs/

matthias.rohs@sowi.uni-kl.de



Bastian STEINMÜLLER, M.A. || TU Kaiserslautern, Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik || Erwin Schrödinger Straße 57, D-67663-Kaiserslautern

www.sowi.uni-kl.de/erwachsenenbildung/team/steinmueller/

bastian.steinmueller@sowi.uni-kl.de



Anita SCHWIKAL, M.A. || TU Kaiserslautern, Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik || Erwin Schrödinger Straße 57, D-67663-Kaiserslautern

www.sowi.uni-kl.de/erwachsenenbildung/team/schwikal/

anita.schwikal@sowi.uni-kl.de