

Studienerfolgsmanagement und die Passung von Studierbarkeit und Studierfähigkeit

Zusammenfassung

Während einige Vertreter sich für enge Definitionen von Studierbarkeit aussprechen (BURCK & GRENDL, 2011), tendieren andere zu breit gefassten Definitionen (KREMPKOW, 2009). Im vorliegenden Beitrag werden mögliche Indikatoren von Studierbarkeit und Studierfähigkeit in ein Arbeitsmodell integriert. Das vorgestellte Arbeitsmodell ermöglicht es, im Sinne eines Studienerfolgsmanagements (BISCHOF & LEICHSENRING, 2016) einen hochschuleigenen Blickwinkel festzulegen, Entwicklungspotenzial gezielt zu identifizieren und in der Folge nachhaltig zu bearbeiten. An exemplarischen Beispielen werden Anwendungsmöglichkeiten des Arbeitsmodells vorgestellt.

Schlüsselwörter

Studierbarkeit, Studierfähigkeit, Arbeitsmodell Indikatoren, hochschuleigener Fokus, Studienerfolgsmanagement

¹ E-Mail: tanja.schnoz@phgr.ch



Managing academic success and the interplay between study conditions and students' studying abilities

Abstract

While some authors argue for a narrowly focused definition of study conditions (BURCK & GRENDL, 2011), others tend to use broader definitions (KREMPKOW, 2009). This paper integrates possible indicators of study conditions and students' studying abilities into a working model. The working model for academic success management (BISCHOF & LEICHSENRING, 2016) allows for the specification of an institutionally adapted prioritisation, as well as a targeted identification of development potential and its sustainable further development. The usage of the working model is demonstrated via exemplary cases.

Keywords

study conditions, students' studying abilities, working model of indicators, institutionally adapted prioritisation, management of academic success

1 Ausgangslage Studierbarkeit

In der Literatur zur Studierbarkeit finden sich sowohl enge (BURCK & GRENDL, 2011) als auch breite (KREMPKOW, 2009) Auslegungen des Begriffs der Studierbarkeit. BUSS (2019) bezieht sich eher auf eine enge, strukturell orientierte Definition von Studierbarkeit: „Studierbarkeit describes whether a study programme creates good study conditions, which allow a diverse student body to finish their studies in an adequate period of study, and with adequate learning outcomes“ (S. 306).

Neben der institutionsbezogenen Auslegung des Konzepts legen einige Autorinnen und Autoren den Fokus auch auf den Beitrag der Studierenden an einer gelingenden Studierbarkeit (vgl. BARNAT, ABELHA FARIA, & BOSSE, 2017; BUSS, 2019). In diesem Beitrag werden die beiden Begriffe Studierfähigkeit und Studierbarkeit verwendet. Studierfähigkeit umfasst Anteile aufseiten der Studierenden und Studierbarkeit Anteile aufseiten der Institutionen, die am Ende zum gelungenen Abschluss des Studiums beitragen.

Besonders mit Blick auf die Diskussion um die Heterogenität der Studierenden (POHLENZ, 2018) gilt es, die Passung von institutionellen Strukturen und Leistungsanforderungen (Studierbarkeit) zu Bedürfnissen und Fähigkeiten von Studierenden (Studierfähigkeit) zu beachten (BUSS, 2019).

BUSS (2019) fragt danach, inwiefern beispielsweise die Planung des Kursangebots, die vorgegebene Selbstlernzeit und die Prüfungsorganisation (Studierbarkeit) für verschiedene Studierende (Studierfähigkeit) einen effizienten Studienbesuch bzw. -abschluss ermöglichen. Im Sinne einer breit gefassten und weitreichenden Auslegung von Studierbarkeit und Studierfähigkeit fragen die Autorin und der Autor dieses Beitrags überdies danach, in welcher verschiedenen Weise Institutionen sowie Studierende im Laufe des Studiums zum Studienerfolg beitragen können.

Eine breit gewählte Auslegung der Konzeptualisierungen sowohl von Studierfähigkeit als auch von Studierbarkeit führt dazu, möglichst vielfältige Indikatoren zu berücksichtigen (siehe Kapitel 2). Die aktive Wahl sowie die kontinuierliche Bearbeitung von hochschulrelevanten Indikatoren ermöglicht es Institutionen, ein nachhaltiges Studienerfolgsmanagement zu betreiben (siehe Kapitel 3, 4 und 5). In einem nächsten Schritt werden mögliche Indikatoren in einem Arbeitsmodell zusammengeführt, welches zwischen Studierfähigkeit und Studierbarkeit auf der Akteurseite unterscheidet und welches die hier aufgegriffenen Indikatoren prozessbezogen einordnet (Input-, Prozess- und Ergebnisqualität) (vgl. KREMPKOW, 2009).

2 Arbeitsmodell ‚Indikatoren von Studierfähigkeit und Studierbarkeit‘

Indikatoren der Studierfähigkeit sowie der Studierbarkeit können die Input-, die Prozess- oder die Ergebnisqualität eines Studiums betreffen (vgl. KREMPKOW, 2009). Die Ausgestaltung eines Studiums ist zu einem gewissen Zeitpunkt gegeben, wobei kurzfristige Adaptionen und langfristige Verbesserungen und Entwicklungen vonseiten der Institution laufend umgesetzt werden. Somit versucht die Institution die Studierbarkeit für eine heterogene Studierendenschaft sicherzustellen, während die Studierenden eine gewisse Studierfähigkeit auf das Studium hin mitbringen sowie laufend während des Studiums weiterentwickeln (siehe Abbildung 1).

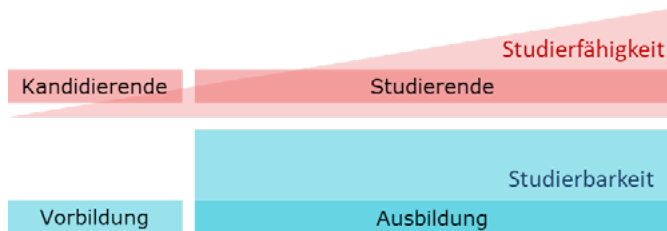


Abb. 1: Studierfähigkeit und Studierbarkeit als Vorbedingungen zum Studienerfolg

Aus den dargestellten Überlegungen und auf der Basis von verschiedenen Quellen (vgl. v. a. KREMPKOW, 2009; SCHNOZ-SCHMIED, 2017) wird ein umfassendes, jedoch nicht abschließendes Arbeitsmodell zur Studierfähigkeit sowie zur Studierbarkeit (Abbildung 2) vorgestellt. Das vorgestellte Arbeitsmodell erlaubt je nach Bedarf und Notwendigkeit eine Fokussierung auf einzelne Aspekte und kann als Grundlage für das Studienerfolgsmanagement dienen. KREMPKOW (2009) gibt einen umfassenden Überblick zu Indikatoren im Rahmen eines Quality Audits (Operationalisierungen im Detail siehe v. a. KREMPKOW, 2009). BARNAT, ABELHA FARIA & BOSSE (2017) ergänzen diese Perspektive hinsichtlich der Studierfähigkeit einer heterogener werdenden Studierendenschaft. Schließlich werden in das vorgestellte Arbeitsmodell klassische Variablen der Programm- bzw. Lehrveranstaltungsqualität aufgenommen. Die aufgegriffenen Variablen basieren originär auf dem multifaktoriellen Modell der Lehrveranstaltungsqualität von RINDERMANN (2009) und wurden im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation einer Hochschule mit berufsbezogenem Fokus (Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung) eingesetzt. Die originären Variablen wurden über Anregungen von Studierenden sowie von Dozierenden ergänzt, statistisch geprüft und auf ihre Relevanz bezüglich Studienerfolg untersucht (SCHNOZ-SCHMIED, 2017). Somit wird hier eine Erweiterung der vorbestehenden evaluationsspezifischen Arbeit vorgestellt, welche durch die Perspektive der Hochschulleitung im Sinne des Studienerfolgsmanagements ergänzt wird.

Die Inputqualität wird im hier vorgestellten Arbeitsmodell aufseiten der Studierenden durch soziodemografische Variablen sowie die Bildungsherkunft, die Erwerbstätigkeit, die Zulassung zum Studium sowie ausbildungsbezogene Bedürfnisse, Zielsetzungen und die entsprechende Motivationslage umrissen. Während

aufseiten der Institution klassische Variablen einer strukturellen Studierbarkeit verortet werden (beispielsweise Auslastung Studiengang, Betreuungsrelation, Studienplanung).

Unter Prozessqualität werden aufseiten der Institution jene Variablen aufgeführt, welche einen starken inhaltlichen Bezug aufweisen. Im Bereich der Rahmenbedingungen (bspw. Veranstaltungsform) können diese als Teil der strukturellen Studierbarkeit verstanden werden. Die Veranstaltungsform beispielsweise bestimmt in starkem Maße mit, welche Inhalte wie aufgegriffen werden können (z. B. Vorlesung gegenüber Studienwoche). Das inhaltsbezogene Betreuungsangebot wird ebenfalls unter den Prozessfaktoren aufgeführt (Fragestellung u. a. ‚Welche Modulbesuche sind für die von mir gewählte inhaltliche Fokussierung sinnvoll?‘), während das Beratungsangebot bezogen auf die Rahmenbedingungen unter der Inputqualität (Fragestellung bspw. ‚Wie organisiere ich meine Berufstätigkeit im Verlaufe des Studiums?‘) aufgegriffen wird. Neben Indikatoren im Bereich Rahmenbedingungen werden beispielhaft sowohl auf Studierenden- wie auch auf Institutionsseite Variablen aufgeführt, welche die Programm- und Lehrveranstaltungsqualität bedingen (vgl. z. B. RINDERMANN, 2009; SCHNOZ-SCHMIED, 2017).

Sowohl bezogen auf die Inputqualität wie auch die Prozessqualität ist die Passung zwischen Studierbarkeit und Studierfähigkeit entscheidend, um Ergebnisqualität zu erzielen. Hinsichtlich der Ergebnisqualität des Studiums bringt BUSS (2019) Aspekte der Passung zwischen Bedürfnissen sowie Fähigkeiten von Studierenden und strukturellen Voraussetzungen sowie Anforderungen des Studiums mit der Zufriedenheit der Studierenden in Zusammenhang. Zufriedenheit mit strukturellen, aber auch inhaltlichen Aspekten des Studiums ist eine teilweise Vorbedingung (KIRKPATRICK, 1998) von „adequate learning outcomes“ (BUSS, 2019, S. 306), die aus dem Zusammenspiel von Studierfähigkeit und Studierbarkeit resultieren. Auch in der Kompetenzentwicklung der Studierenden (KREMPKOW, 2009) und somit im Lernerfolg (KIRKPATRICK, 1998; RINDERMANN, 2009) weisen sich sowohl die Studierfähigkeit als auch die Studierbarkeit aus. Weiterführend definiert KIRKPATRICK (1998) neben der Reaktion (bspw. Zufriedenheit) und dem Lernerfolg (bspw. Kompetenzentwicklung) auch Verhalten (bspw. Umsetzung des Gelernten) und Ergebnisse (bspw. Berufserfolg) als sich teilweise vorbedingende Niveaus von Studienerfolg. Die Ergebnisqualität zeigt auf, inwiefern die Passung zwischen Studierfähigkeit und Studierbarkeit in der Input- sowie Prozessqualität fruchten konnte.

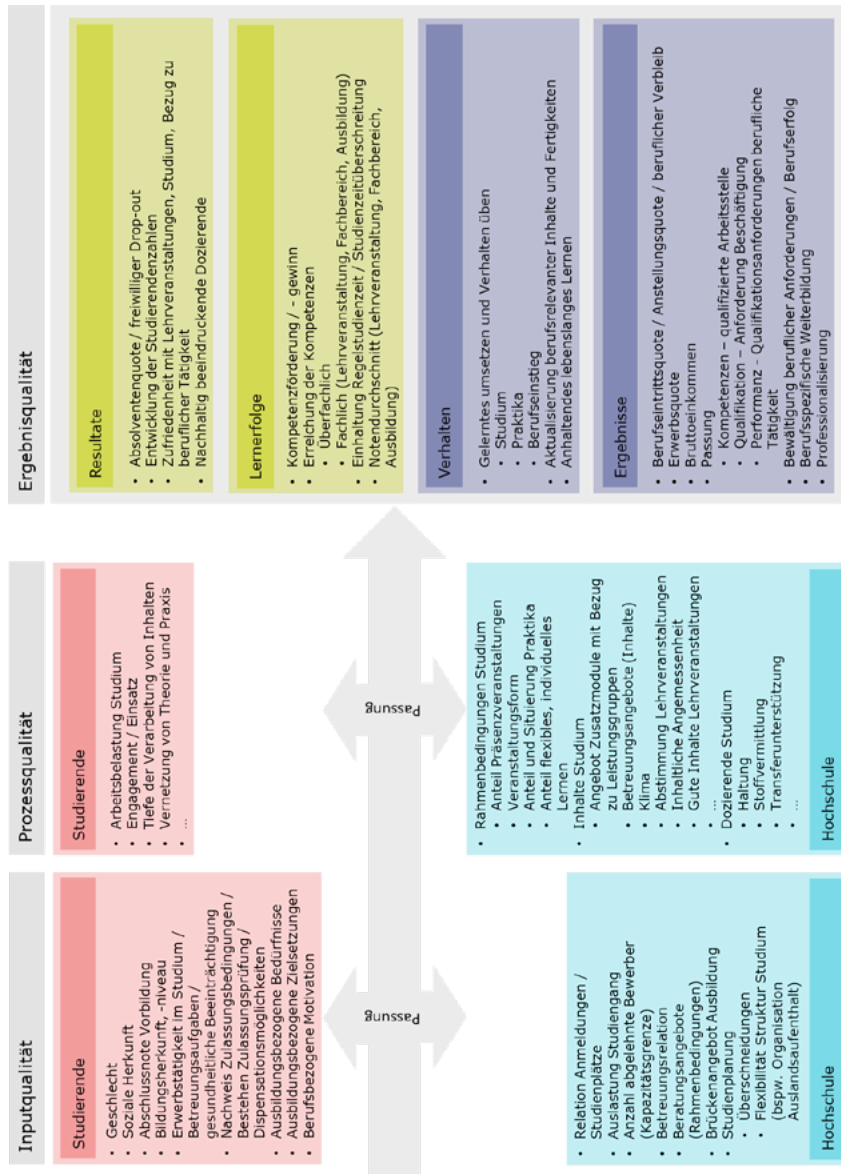


Abb. 2: Arbeitsmodell Indikatoren von Studierfähigkeit und Studierbarkeit (vgl. BARNAT, ABEL-HA FARIA & BOSSE, 2017; KREMPKOW, 2009; SCHNOZ-SCHMIED, 2017)

Somit wird im vorgestellten Arbeitsmodell bezogen auf die Ergebnisqualität auf ein nach Akteuren getrenntes Aufführen von Indikatoren verzichtet.

Als Indikatoren zur Ergebnisqualität werden für die Resultate Variablen rund um die Zufriedenheit mit dem Studium aufgegriffen. Die Absolventenquote oder die Drop-out-Quote kann grundsätzlich auf freiwilligen Entscheidungen der Studierenden sowie auf unfreiwilligen Beendigungen von Ausbildungsverhältnissen beruhen. Beruhen sie auf der unfreiwilligen Beendigung, so stehen sie in Zusammenhang mit Lernerfolg oder Verhalten. Daher werden sie im vorliegenden Modell als freiwilliges Ausscheiden im Sinne von Zufriedenheitsangaben gesehen. Weiter dürfte die Einhaltung der Regelstudienzeit eng mit dem Lernerfolg der Studierenden zusammenhängen. Als Pendant zu dieser Auslegung wird die Studienplanung als Teil der Inputqualität verstanden, die grundsätzlich ein Abschließen in der Regelstudienzeit aufseiten der Institution ermöglichen sollte. Der Notendurchschnitt ist idealerweise auch an das erreichte Kompetenzniveau der Studierenden geknüpft und wird somit als Teil des Lernerfolgs verortet. Unter Verhalten sind Variablen aufgeführt, welche die Umsetzung des Gelernten sowie das Lernverhalten betreffen. Unter Ergebnissen sind in das vorgestellte Arbeitsmodell Variablen integriert, die mit der Berufstätigkeit in Zusammenhang stehen (bspw. Berufseintrittsquote, Bruttoeinkommen, Bewältigung beruflicher Anforderungen). Im Studium wird am Erlangen von Qualifikation sowie am Aufbau von Kompetenz und Performanz gearbeitet, welche dem Bedarf der Berufswelt entsprechen.

3 Studienerfolgsmanagement

Es ist Aufgabe von Hochschulen, den Bedürfnissen entsprechende, qualitativ hochstehende, wissenschafts-, forschungs- und praxisorientierte Angebote bereitzustellen. Dazu ist es notwendig, Studiengänge weiterzuentwickeln und das Bildungsangebot bedarfsgerecht zu erweitern.

In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, dass hochschulrelevante Faktoren bestimmt und entsprechende Indikatoren festgelegt werden. Dieses Vorgehen erlaubt es in der Folge, hochschultypische, aber auch hochschuleigene Entwicklungsschwerpunkte zu identifizieren und wirkungsvoll zu bearbeiten. Stellt man weiter den Studienerfolg ins Zentrum, so stellt dies den aktiven Umgang vonseiten der In-

stitution mit Indikatoren der Studierfähigkeit sowie der Studierbarkeit zum Studien-erfolgsmanagement vor weiterführende Herausforderungen (BISCHOF & LEICHSEN-
RING, 2016). Gemäß dem hochschuleigenen Auftrag und Kontext werden also
idealerweise Indikatoren festgelegt, welche potenziell den Erfolg des Studiums be-
einflussen, Hinweise auf hochschuleigene Entwicklungspotentiale generieren (vgl.
KUHLEE, BUER & KLINKE, 2009) und somit Entscheidungsprozesse betreffend
verschiedener Handlungsalternativen gewinnbringend unterstützen können (vgl.
WOTTAWA & THIERAU, 2003). Kontinuierliche Verbesserungs-, Adaptations- so-
wie Entwicklungsprozesse werden somit angestoßen und aufrechterhalten.

Im Zuge des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses an Hochschulen kommen in
der Qualitätssicherung neben externen (Akkreditierungs- und Anerkennungsverfahren)
auch interne Prüfverfahren zum Einsatz (vgl. KUHLEE, BUER & KLINKE,
2009). Hochschulintern werden zur Genese von Informationen, die als Entsch-
eidungsgrundlage dienen, Daten aus verschiedenen Quellen genutzt: einerseits hoch-
schulstatistische Kennzahlen, andererseits Befragungen oder aber wissenschaftliche
Evaluationen (vgl. KREMPKOW, 2009; POHLENZ, 2018). Institutionsweite,
fächerübergreifende sowie fach- bzw. lehrveranstaltungsbezogene Evaluationen ge-
nerieren Informationen im Sinne einer empirisch begleiteten Hochschulentwicklung
und tragen so einen Teil zur hochschulinternen Selbstreflexion bei (vgl. POHLENZ,
2018).

Die Hochschulen orientieren sich also strategisch in unterschiedlicher Weise hin-
sichtlich ihres Leistungsauftrags, hinsichtlich des hochschuleigenen Kontextes
und hinsichtlich der Berufsbezogenheit der Ausbildung. Die resultierende hoch-
schuleigene Zielsetzung sowie die spezifische Klientel verlangen nach zielgerich-
tet ausgewählten Indikatoren zur Studierbarkeit bzw. zur Studierfähigkeit, die den
anvisierten Studienerfolg bedingen. Im folgenden Kapitel 4 wird bezogen auf die
Ergebnisqualität die Professionalisierung im Rahmen der Ausbildung zur Lehrper-
son näher betrachtet.

4 Kontext Ausbildung Lehrpersonen

Studiengänge an Schweizer Hochschulen unterscheiden sich u. a. bezüglich ihres Berufsbezugs. Während einige Studienrichtungen eher allgemeinbildenden Charakter aufweisen, sind andere Studienprogramme sehr spezifisch auf die Befähigung in einzelnen Berufen ausgerichtet. Diese Ausrichtung wiederum ist bestimmend dafür, inwiefern die Professionalisierung bezogen auf einen Beruf bereits im Studium beginnen kann.

In einer einphasigen Ausbildung zur Lehrperson der Stufen Kindergarten und Primarschule (Bachelorstudiengang), wie sie in der Schweiz üblich ist, besteht der Berufsbezug sehr deutlich und somit werden in den Praktika innerhalb der Ausbildungszeit Verhaltensweisen erprobt bzw. erlernt sowie berufsbezogene Herausforderungen bewältigt. Die Institution ist also bei diesen Voraussetzungen in der Lage, die Professionalisierung bereits während des Studiums und nicht erst im Rahmen von berufsspezifischen Weiterbildungen zu begleiten.

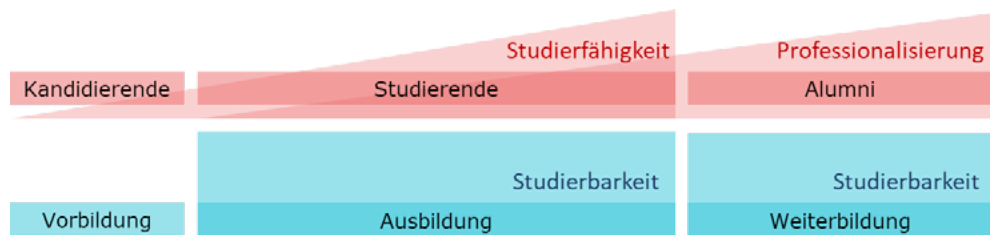


Abb. 3: Studierfähigkeit und Studierbarkeit als Vorbedingungen zum Studien-erfolg auf dem Weg hin zur Professionalisierung von Lehrpersonen

Der Prozess der Professionalisierung reicht bei Lehrpersonen wie in anderen Berufen weit über die Grundausbildung hinaus und umfasst mehrere Jahre Berufserfahrung sowie eine kontinuierliche Weiterbildung. Die Aktivität der Lehrperson als Profession orientiert sich gemäß TERHART (2011) am Expertenbegriff und erfordert neben einer anspruchsvollen Ausbildung eine kontinuierliche Weiterbildung. Die ersten Berufsjahre sind entscheidend in der Professionalisierung. In dieser Phase setzen sich die Abgängerinnen und Abgänger erstmals vollumfänglich mit der Berufspraxis auseinander.

Der Hochschule kommt in diesem Prozess hin zur Professionalisierung vorerst eine steuernde und anschließend eine vermehrt unterstützende Begleitung über die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu. Im Laufe der Zeit sind Studierende in eigenverantwortlicher Weise für ihr anhaltendes lebenslanges Lernen (Verhalten) sowie für ihre laufende Professionalisierung verantwortlich. Die Institution unterstützt dieses Bestreben der ausgebildeten Lehrpersonen sowie des Berufsstandes mit entsprechenden Aus- und Weiterbildungsangeboten.

So liegt es bei den einzelnen Hochschulen, zu erkennen, welche Bedingungsfaktoren guter Hochschullehre in ihrem spezifischen Kontext eine besondere Wirkung auf den Studienerfolg entfalten und nachhaltiges Lernen im Berufskontext ermöglichen. Im Folgenden (Kapitel 5) wird exemplarisch ausgeführt, wie die Arbeit mit spezifischen Indikatoren von Studierbarkeit und Studierfähigkeit die Qualität der Ausbildung zur Lehrperson unterstützen kann.

5 Studienerfolgsmanagement exemplarisch im Kontext der Ausbildung zur Lehrperson

Die im Folgenden aufgeführten exemplarischen Beispiele greifen mögliche Gewichtungen von bestimmten Indikatoren der Input-, Prozess- und Ergebnisqualität in verschiedenen Phasen des Studiums auf. In Klammer wird jeweils der Verweis zu spezifischen Indikatoren des Arbeitsmodells (Abbildung 2) aufgegriffen.

Um auch Personen mit einer Berufsausbildung die Ausbildung zur Lehrperson zu ermöglichen, können formale Qualifikationen auch über Brückenangebote erlangt werden. Ein Beispiel für ein solches Brückenangebot ist ein spezifischer einjähriger Vorkurs. Dieser Vorkurs wird in gegenseitigem Einverständnis durch diejenige Pädagogische Hochschule evaluiert, welche die hauptsächliche Anschlusslösung für die Teilnehmenden darstellt. Die Evaluation zeigte den Bedarf an einer didaktischen Überarbeitung auf und unterstützte die Entscheidung, strukturelle Anpassung vorzunehmen. Dies v. a., um den Kandidierenden eine vermehrte Kompetenzentwicklung in der Vorbildung zu ermöglichen (studierendenseitige Inputqualität). Die strukturellen Anpassungen werden in den nächsten Jahren vorbereitet (bspw. Rechtsgrundlagen) und umgesetzt. Bis es soweit ist, wird die Zusammenarbeit zwi-

schen den Institutionen verstärkt, indem beispielsweise die Prüfungsexpertinnen und -experten von der entsprechenden Pädagogischen Hochschule gestellt werden. Diese Zusammenarbeit unterstützt die Vorbereitung der Studierenden (studierenden-seitige Inputqualität) sowie das Anknüpfen am Vorwissen zu Beginn des Studiums (institutionen-seitige Prozessqualität). Somit wird sowohl an der Input- wie auch an der Prozessqualität gearbeitet. Die Studierfähigkeit wird über einen höheren Lernerfolg in der Vorbildung beeinflusst (Bildungsniveau), während die Studierbarkeit bezogen auf das Studium über das Anknüpfen am Vorwissen (Stoffvermittlung) erhöht wird. Durch die verstärkte Zusammenarbeit der Institutionen kann die Passung zwischen den Voraussetzungen der Studierenden und Anforderungen der Ausbildung optimiert werden.

Prozessqualität kann anhand von Evaluationen erhoben werden. Angaben von Studierenden werden durch die Evaluationen aktiv ins Studienerfolgsmanagement einbezogen. Dabei geht es nicht darum, die Anforderungen oder Vorgaben der Hochschule zu schmälern, sondern die Studierenden über die Prozessqualität im Erreichen derselben adaptiv zu unterstützen (vgl. POHLENZ, 2018). Bezogen auf die Studierfähigkeit sowie bezogen auf die Studierbarkeit werden im Zuge der Evaluation mögliche hochschulrelevante Indikatoren gewählt (Bedingungsfaktoren guter Lehre, RINDERMANN, 2009). Diese Indikatoren der Prozessqualität werden an der exemplarisch herangezogenen Pädagogischen Hochschule mit Indikatoren zur Ergebnisqualität der Ausbildung (bspw. Zufriedenheit mit Ausbildung oder Lehrveranstaltung, Kompetenzentwicklung, Kompetenzniveau, Berufsbezug der Weiterbildung) in Beziehung gebracht. So kann über die empirische Identifikation von hochschulrelevanten Indikatoren (bspw. Zusammenhangsanalysen) in der Folge gezielt an der Prozessqualität und mittel- bis langfristig effektiv an der Ergebnisqualität gearbeitet werden. Dabei fließen über die Beurteilung der Studierenden deren individuelle Bedürfnisse und Interessen in die weitere Planung der Studiengänge ein. Beispielsweise kann durch eine gezielte Binnendifferenzierung die Heterogenität der Lerngruppe zum Vorteil aller genutzt werden.

In der Schweiz wird ein wesentlicher Schwerpunkt in der einphasigen Ausbildung zur Lehrperson auf Praktika gelegt. Werden Praktika bereits früh in der Ausbildung angesetzt (Situierung Praktika, institutionen-seitige Prozessqualität), so kann Verhalten (Ergebnisqualität) der angehenden Lehrpersonen frühzeitig thematisiert und begleitet werden. Während die Studierenden sich in ihrer Studierfähigkeit

weiterentwickeln und ihre Lernprozesse zunehmend eigenständiger steuern (Engagement/Einsatz, studierendenseitige Prozessqualität), ist es Aufgabe der Institution, die Studierenden in der Entwicklung eines möglichst realistischen Selbstkonzepts zu unterstützen (Transferunterstützung, institutionsseitige Prozessqualität). In Praktika wird Verhalten geübt (Ergebnisqualität). Dabei sind Selbstkonzepte handlungsleitend (vgl. KREMPKOW, 2009). Gerade mit Blick auf das eigenverantwortliche Steuern des Lernens nach der Ausbildung (anhaltendes lebenslanges Lernen, Ergebnisqualität) ist ein realistisches Selbstkonzept im Sinne einer qualitativ hochstehenden Berufspraxis wünschenswert. Daher wird in der vorgestellten einphasigen Ausbildung zur Lehrperson ein praxisbezogener Abgleich von Selbst- und Fremdbeurteilung mit Kriterienbezug frühzeitig kultiviert (Passung Performanz – Qualitätsanforderungen berufliche Tätigkeit, Ergebnisqualität).

In der Begleitung der angehenden Lehrpersonen sowie der Berufseinsteigenden in eine erfolgreiche Berufspraxis (Berufserfolg, Ergebnisqualität) erlauben Evaluationen in der Phase des Berufseintritts Rückschlüsse auf die Prozess- bzw. Ergebnisqualität der Ausbildung sowie auf bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote. Ergebnisse von Befragungen ehemaliger Studierender können aufzeigen, welche Indikatoren der Prozessqualität (studenten- bzw. institutionsseitig) nachhaltigen Einfluss auf die neu beurteilte Ergebnisqualität der Ausbildung ausüben (längsschnittliches Design). Mit Blick auf die Begleitung des Berufseinstiegs können Themen erfragt werden, welche eigenständig nicht in genügender Weise bearbeitet werden konnten (Bewältigung beruflicher Anforderungen, Ergebnisqualität). Diese Informationen ermöglichen es einer Institution, das Ausbildungsangebot zu überarbeiten oder aber ein entsprechendes Weiterbildungsangebot auszuarbeiten (inhaltliche Angemessenheit, institutionsseitige Prozessqualität). Die Angaben der ehemaligen Studierenden (Bedarf Lehrperson) werden zusammen mit dem Auftrag des Kantons zu Weiterbildungsangeboten (Bedarf Gesellschaft) sowie Angaben von Schulleitenden zur aktuellen Schulentwicklung (Bedarf Schulpraxis) im Angebot der Pädagogischen Hochschule berücksichtigt. Weiter können bevorzugte Formen der Unterstützung in der Zeit des Berufseinstiegs erfragt werden (bspw. Unterstützung der Vernetzung von Berufseinsteigenden, Mentorat, Begleitung Schulentwicklung, spezifische Weiterbildungen, ...). Somit werden Bildungsinstitutionen in die Lage versetzt, die Etablierung entsprechender Angebote zu unterstützen oder vermehrt bedarfsorientierte Veranstaltungsformen anzubieten (Veranstaltungsform, institutionsseitige Prozessqualität). Diese Bedarfs- sowie Bedürfnisabklärung, welche idealerweise am Auf-

trag der Hochschule reflektiert werden, geben u. a. Hinweise zur Erarbeitung eines adaptiven und dennoch anspruchsvollen Weiterbildungsangebots. Indikator für das Gelingen dieses Vorhabens sind beispielsweise steigende Teilnehmendenzahlen für Weiterbildungsangeboten, die inhaltlich anspruchsvoll und relevant für den Berufsstand sind (Professionalisierung, Ergebnisqualität).

6 Fazit

In der Diskussion um eine gültige Definition von Studierbarkeit werden Argumente für eine eng bzw. eine breit gefasste Definition der Studierbarkeit ins Feld geführt (BURCK & GREDEL, 2011; KREMPKOW, 2009). Die Studierbarkeit wird einerseits umfassend und andererseits als hochschulseitiges Pendant zur Studierfähigkeit aufseiten der Studierenden verstanden (BARNAT, ABELHA FARIA & BOSSE, 2017). Weiter wird der Aspekt der Passung zwischen einerseits institutionellen Strukturen und Leistungsanforderungen und andererseits Bedürfnissen und Fähigkeiten von Studierenden thematisiert (BUSS, 2019). Auch wenn die Heterogenität der Studierenden grundsätzlich als wünschenswerte Ressource für eine später vielfältige Berufspraxis angesehen wird, stellt sie im ersten Moment im täglichen Umgang sowie in der Erarbeitung eines qualitativ hochstehenden Studiums eine besondere Herausforderung dar (POHLENZ, 2018).

Im vorgestellten Arbeitsmodell zu Indikatoren von Studierfähigkeit und Studierbarkeit (Abbildung 1; vgl. BARNAT, ABELHA FARIA & BOSSE, 2017; KREMPKOW, 2009; SCHNOZ-SCHMIED, 2017) werden exemplarisch Indikatoren aus verschiedenen Quellen zusammengeführt. Für eine Operationalisierung der genannten Indikatoren wird auf die Ausführungen von KREMPKOW (2009) verwiesen. Das Arbeitsmodell, welches in ein Prozessmodell eingebettet wurde, greift sowohl Indikatoren der strukturellen Studierbarkeit wie auch klassische Indikatoren der Programm- und Lehrveranstaltungsqualität auf. Die Ergebnisqualität umfasst Elemente des Studienerfolgs und reicht von der Zufriedenheit über die Kompetenzentwicklung hin zur erfolgreichen Berufspraxis (KIRKPATRICK, 1998; RINDERMANN, 2009). In folgenden Arbeiten wird es möglich sein, in der Anwendung die Gültigkeit des Modells zu testen und, wo notwendig, zu adaptieren. Zudem erlauben sie, datenbasiert festzustellen, welche Faktoren guter Hoch-

schullehre spezielle Beachtung und damit die Allokation von Ressourcen in deren Bearbeitung verdienen.

Priorisiert eine Hochschule gemäß ihrem politischen Leistungsauftrag und gemäß der hochschuleigenen strategischen Ziele systemrelevante Indikatoren, betreibt sie ein aktives Studienerfolgsmanagement (BISCHOF & LEICHSENRING, 2016). Die Voraussetzungen und Ressourcen von Studierenden und Dozierenden ergeben in ihrer Kombination die Ausgestaltung eines Studiums in seiner Input-, Prozess- sowie Ergebnisqualität. Dabei ist die Abstimmung der Ressourcen aufeinander sowie die gemeinsame Ausrichtung auf den Studienerfolg zentral. So wie die Ressourcen von Studierenden und jene der Hochschulen zusammenspielen, tun dies auch strukturelle wie inhaltliche Aspekte eines Studiums auf dem Weg zum Studienerfolg bzw. auf dem Weg zur Professionalisierung. Auch aus dieser nutzenorientierten Perspektive bringt es Vorteile, das Quantum an potenziell wirksamen Indikatoren möglichst breit zu halten und dann spezifisch zu priorisieren. Somit plädiert der vorliegende Beitrag für eine breite Definition von Studierbarkeit und Studierfähigkeit, welche durch vielfältige Indikatoren abgebildet werden, die im Sinne eines hochschuleigenen Studienerfolgsmanagements priorisiert und in der konstanten Hochschulentwicklung nachhaltig bearbeitet werden. Verschiedene Indikatoren werden zu einem Monitoringsystem zusammengefügt und erlauben so eine datenbasierte und systematisierte Unternehmensführung im Sinne des Studienerfolgsmanagements. Die Darstellung der entsprechenden Umsetzung bezogen auf die hier exemplarisch herangezogenen Praxisbeispiele findet in zukünftigen Arbeiten Raum.

Die Thematik der Studierbarkeit und Studierfähigkeit stellt sich für verschiedene Hochschulen bezogen auf den politischen Auftrag strukturell, aber auch inhaltlich (vgl. BURCK & GREDEL, 2011; KREMPKOW, 2009). Pädagogische Hochschulen weisen einen direkten Bezug zu einem bestimmten Beruf auf. Sind diese einphasig umgesetzt, sind Praktika in die Ausbildung integriert. Diese Praktika können frühzeitig zur Erprobung von berufsrelevantem Verhalten und zur Anbahnung der Professionalisierung genutzt werden. Andere Studienrichtungen oder Studienprogramme sind weniger berufs- bzw. handlungsbezogen. Dadurch ergibt sich eine andere kontextbezogene Priorisierung von möglichen Indikatoren zur Input-, Prozess- bzw. Ergebnisqualität des Studiums. In der Folge wäre es interessant festzustellen, inwiefern sich die Priorisierung von Hochschulen oder auch Studiengängen mit be-

rufsbezogenem Fokus gegenüber jenen, bei denen der direkte Berufsbezug weniger ausgeprägt ist, in der Wahl der Indikatoren unterscheidet.

In der Begleitung und Unterstützung der Studierenden auf ihrem Weg zur Professionalisierung können Indikatoren der Studierfähigkeit sowie der Studierbarkeit durch die Institution bearbeitet werden. Dies kann von der Studienplanung über das Anknüpfen an das Vorwissen, das Vermitteln von Inhalten, die Transferunterstützung bis hin zum Erproben von berufsspezifischem Verhalten und der Anbahnung des lebenslangen Lernens sowie der eigenverantwortlichen Professionalisierung reichen. Hochschulen stehen also vor der Herausforderung, die Studierenden hinsichtlich ihres eigenverantwortlichen Lernens zu begleiten und die hochschuleigenen Bedingungen auch unter der Prämisse steigender Heterogenität möglichst passfreundlich und dennoch studienerefolgsorientiert zu gestalten. Die Studierenden auf der anderen Seite stehen in der Pflicht, ihre eigene Professionalisierung aktiv und im Verlaufe des Studiums zunehmend aktiver in die eigenen Hände zu nehmen und im Schulalltag gewinnbringend zur Geltung zu bringen. Die Zukunft wird zeigen, ob sich die vorgestellte umfassende Herangehensweise, die das lebenslange Lernen ins Zentrum stellt, in Studierenden- sowie Teilnehmendenzahlen niederschlagen vermag.

6 Literaturverzeichnis

Barnat, M., Faria, J. A. & Bosse, E. (2017). Heterogenität und Studierfähigkeit – Erste Ergebnisse aus einer Längsschnittbefragung. *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, (1), S. 17–24.

Bischof, R. & Leichsenring, H. (2016). Vom Qualitätsmanagement zum Studienerefolgsmanagement. *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, 2, 63–69.

Buß, I. (2019). The relevance of study programme structures for flexible learning: an empirical analysis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 303–321.

Burck, K. & Grendel, T. (2011). Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(1), 99–105.

Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs. The Four Levels* (2. Aufl.). San Francisco: Berrett-Koehler.

Krempkow, R. (2009). Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit. *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, (1), 44–53.

Kuhlee, D., van Buer, J. & Klinke, S. (2009). *Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung*. (Band 1). Berlin: Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität.

Pohlenz, P. (2018). Qualitätssicherung der Hochschullehre und studentische Heterogenität – zwei Seiten derselben Medaille. In M. Fuhrmann, J. Güdler, J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, 65, 31–50.

Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. (2. Auflage). Landau: Empirische Pädagogik.

Schnoz-Schmied, T. P. (2017). Vers un soutien ciblé au développement de la formation. *Revue Education & Formation*, e-307, 145–166.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandtes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tipplet (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (Beiheft Zeitschrift für Pädagogik; 57, S. 202–224). Weinheim u. a.: Beltz.

Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation* (3. Auflage). Bern: Hans Huber.

Autor*innen



lic. phil. I Tanja P. SCHNOZ-SCHMIED || Pädagogische Hochschule Graubünden, Fachstelle Evaluation || Scalärastrasse 17, CH-7000 Chur

<https://phgr.ch/uber-uns/fachstellen/evaluation/?language=de-CH>

tanja.schnoz@phgr.ch



Prof. Dr. Gian-Paolo CURCIO (EMBA HSG) || Pädagogische Hochschule Graubünden, Rektor || Scalärastrasse 17, CH-7000 Chur

<https://phgr.ch/>

gian-paolo.Curcio@phgr.ch

