

# Studienerfolgsmanagement an Hochschulen – kompetenzorientiert zur Professionalisierung

## Zusammenfassung

Ein kompetenzorientiertes Studienerfolgsmanagement kann Hochschulen bei der Professionalisierung ihrer Studierenden bereits während der Ausbildung und durch Weiterbildungsangebote ab der Phase des Berufseinstiegs konkret unterstützen. Im vorliegende Beitrag wird die Integration von kompetenzorientierten Elementen in die Lehrevaluation theoretisch aufgearbeitet und konkret an einem Beispiel der Ausbildung von Lehrpersonen ausgeführt. Die Konfrontation mit dem Berufsalltag nach der Ausbildung führt zu einer Verschiebung der Bewertung des eigenen Kompetenzniveaus. Differenzierende Erkenntnisse ermöglichen eine vielfältige Nutzung.

## Schlüsselwörter

Professionalisierung, Studienerfolgsmanagement, Kompetenzorientierung, response shift bias, Ergebnisnutzen

---

<sup>1</sup> E-Mail: [tanja.schnoz@phgr.ch](mailto:tanja.schnoz@phgr.ch)

## **Managing study success at universities – A competence-oriented way to professionalisation**

### **Abstract**

Competence-oriented management of study success enables universities to provide concrete support for the professionalization of their students during their training and through further training once they have started their careers. This paper addresses the theoretical integration of competence-oriented elements in teaching evaluation and demonstrates this in concrete terms in the sector of teacher education. The confrontation with everyday working life after teacher education leads to a shift in the self-assessment of one's competence level, which in its differentiation enables manifold use.

### **Keywords**

professionalisation, managing study success, competence orientation, response shift bias, use of findings

## **1 Einleitung**

Die Hochschullehre kann nach LANGE (2012) als Lehr-Lern-Prozess verstanden werden, in dem es um die Vermittlung und den Erwerb von Kompetenzen geht. Diese Ausrichtung der Lehre auf den Kompetenzerwerb beschreibt einen Paradigmenwechsel gegenüber früheren Auffassungen. Dieser vollzieht sich von behavioristischen-kognitiven, inputorientierten (*lehrzielorientiert*) hin zu handlungsorientierten, konstruktivistischen, ergebnisorientierten (*lernzielorientiert*) Ansätzen (SLEPCEVIC-ZACH & TAFNER, 2011). Dieser Paradigmenwechsel vollzieht sich aus sachlogischen Gründen verstärkt in den berufsbefähigenden Studiengängen. 2005 wurden beispielsweise von der deutschen Kultusministerkonferenz bildungswissenschaftliche kompetenzorientierte Standards für die Lehrerbildung als Grundlage zur Beschreibung von beruflichen Anforderungen festgelegt (GRÖSCHNER, SCHMITT & SEIDEL, 2013).

Evaluation orientiert sich an den Bedingungen, Konzepten, Aktivitäten und Resultaten des Evaluationsgegenstandes (BALZER & BEYWL, 2018). Entsprechend dem Paradigmenwechsel in der Hochschullehre setzte sich auch die Lehrevaluation zunehmend mit der Kompetenzorientierung auseinander und integriert kompetenzorientierte Elemente in laufend vertiefender Weise. In der Lehrevaluation wurden weiters im Zuge des Bologna Prozesses, der die Anerkennungsverfahren für Studiengangskonzepte mit sich brachte, vermehrt Programmevaluationen auf Studiengangsebene durchgeführt (SCHMIDT & LOSSNITZER, 2010).

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, inwiefern sich die selbsteingeschätzte Kompetenzerreichung in der Konfrontation mit dem Berufsalltag verändert. Es wird theoretisch geführt aufgezeigt, wie die Kompetenzorientierung in der Lehrevaluation auf Studiengangsebene aufgegriffen und wie somit die Professionalisierung von Lehrpersonen durch ein aktives Studienerfolgsmanagement gezielt unterstützt werden kann. Dabei werden im Vorgehen Prinzipien der partizipativen (COUSINS, 2003) sowie nutzenorientierten (PATTON, 2008) Evaluation bewusst berücksichtigt. Methodisch wird spezifisch auf die nutzenbezogenen Vorteile subjektiver Kompetenzmessung eingegangen.

## **2 Theorie**

Hochschulen stehen in der Pflicht, Studierende mit einem aktiven Studienerfolgsmanagement an ihre eigene Professionalisierung heranzuführen. Dabei ist es entscheidend, dass Studienkonzepte auf Kompetenzen ausgerichtet sind, die für die Berufspraxis bedeutsam sind. Es stellt sich demnach die Frage, wie der Prozess der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen durch die Hochschulen in aktiver Weise und mit Bezug zur Kompetenzorientierung unterstützt werden kann.

### **2.1 Professionalisierung**

Das Studium zur Lehrperson an einer universitären oder pädagogischen Hochschule ist aufgrund der damit verbundenen Berufsbefähigung auf die Anforderung der Profession und damit auf Professionalität ausgerichtet. Die Professionalisierung von Lehrpersonen ist aufgrund der sich im Laufe ihrer Berufsbiografie verändernden

Anforderungen an Lehrpersonen als Entwicklungsprozess zu verstehen (TERHART, 2001). Das Studium zur Lehrperson stellt den ersten Schritt zur Professionalisierung dar. Die Studierenden werden an die Berufspraxis herangeführt und sollen am Ende des Studiums in der Lage sein, eigenständig zu unterrichten, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln sowie ihre Professionalisierung voranzutreiben. Die Hochschule garantiert mit der Diplomierung die Berufsbefähigung und damit das grundsätzliche Vorhandensein von berufsfeldbezogenen Kompetenzen. Darüber hinaus dienen Angebote der Hochschule während und nach dem Studium der Unterstützung der Studierenden hinsichtlich der Lernprozesse, welche nach dem Studium folgen.

Dieser Professionalisierungsprozess umfasst aus einer strukturellen Perspektive mindestens die drei Phasen Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung (FORNECK et al., 2009). Die Grenzen zwischen den drei Phasen sind aufgrund der einphasigen Grundausbildung von Lehrpersonen an pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und der damit ausgeprägten Verbindung zwischen Theorie und Praxis fließend.

Die Berufseinstiegsphase kann als Bindeglied zwischen der Grundausbildung und der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit bezeichnet oder als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung gefasst werden (KELLER-SCHNEIDER & HERICKS, 2017). Die Phase des Berufseinstiegs wird spätestens seit den 1970er-Jahren beforscht. Daraus entstand beispielsweise das Konzept der „Konstanzer Wanne“ (MÜLLER-FOHRBRODT, CLOETTA & DANN, 1978), welches den Rückgang der in der Ausbildung erworbenen, liberalen Einstellungen zugunsten konservativer Einstellungen beschreibt. Bis heute ist dieses Konzept unter dem Begriff „Praxischock“ weit verbreitet, obwohl verschiedene Studien heute differenziertere Erkenntnisse zu dieser Verschiebung des Bewertungsrahmens in der Konfrontation mit dem Berufsalltag liefern (BAER et al., 2011; KELLER-SCHNEIDER, 2014). Dass aufgrund des sprunghaften Anstiegs der Komplexität, der Gleichzeitigkeit der zu erfüllenden beruflichen Aufgaben in der Phase des Berufseinstiegs und der Tatsache, dass diese Komplexität im Rahmen der Ausbildungsphase nur bedingt abgebildet und simuliert werden kann, eine Veränderung des selbsteingeschätzten Kompetenzerlebens durch die Junglehrpersonen beim Abschluss ihrer Ausbildungsphase und während ihrer ersten Jahre des Berufseinstiegs beobachtet werden kann, zeigen Studien wie beispielsweise TEDS-M 2008 (Teacher Education and Development Study: Lear-

ning to Teach Mathematics, BLÖMEKE, KAISER & LEHMANN, 2010), deren Erweiterung TEDS-LT (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach), FALKO (Fachspezifische Lehrerkompetenzen, KRAUSS et al., 2017) oder COACTIV (BAUMERT & KUNTER, 2011).

Das Professionswissen ist für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs zentral (KAISER, BREMICH-VOS & KÖNIG, 2020), lässt sich im Verständnis von SHULMAN (1986) in die Bereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen gliedern und bildet die Grundlage für die in der Ausbildung zu erarbeitenden Kompetenzen sowie die in der konkreten Situation geforderte Performanz (OSER, CURCIO & DÜGGELI, 2007). Um die zielstufenbezogenen Lehrberechtigungen für die Berufsausübung zu erlangen, werden Wissen und Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung standardbezogen über eine Selbsteinschätzung geprüft (OSER & OELKERS, 2001). Die Vorgabe eines berufsrelevanten Profils sowie die Begleitung in der Erarbeitung entsprechender Kompetenzen stellt in den Augen der Autoren eine wichtige Aufgabe der Hochschulen dar. Im vorliegenden Beitrag werden Veränderungen in der Einschätzung zur Kompetenzerreichung von berufsbezogenen Ausbildungsstandards nach dem Studium herangezogen, um die Konzeption der hochschuleitigen Begleitung der Professionalisierung ihrer Studierenden bzw. ehemaligen Studierenden während und nach der Ausbildung zu prüfen und bei Bedarf anzupassen.

## 2.2 Studienerfolgsmanagement unter Einbezug von Wirkmodellen

Um die Input-, Prozess- sowie Outputqualität einer Ausbildung festzustellen, bedienen sich Institutionen im Rahmen von qualitätssichernden Maßnahmen verschiedener Instrumente (POHLENZ, 2018). Ausbildungsbezogene Evaluationen tragen dabei entscheidend zum Generieren von Steuerungswissen bei (WOTTAWA & THIERAU, 2003). Das abgebildete Arbeitsmodell (siehe Abbildung 1) wird an anderer Stelle ausführlich beschrieben (SCHNOZ-SCHMIED & CURCIO, 2021). Innerhalb der Ergebnisqualität entsteht Wirkung bezogen auf die Resultate (bspw. Zufriedenheit) sowie die Lernerfolge (bspw. Kompetenzerwerb) v. a. hinsichtlich der Befragten, während mit dem Verhalten (bspw. Umsetzung des Gelernten) und den Ergebnissen (bspw. Bewältigung beruflicher Herausforderungen) zunehmend

Wirkung auf das Umfeld entfaltet wird. Je mehr der Berufsbezug in den Fokus gerät, desto wahrscheinlicher wird es, dass eine Thematik nicht nur während der Ausbildung, sondern auch im Rahmen der Begleitung des Berufseinstiegs sowie der berufsbegleitenden Angebote der Weiterbildung aufgegriffen werden sollte. Ein aktives Studienerfolgsmanagement setzt hochschuleigene Schwerpunkte hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrpersonen.

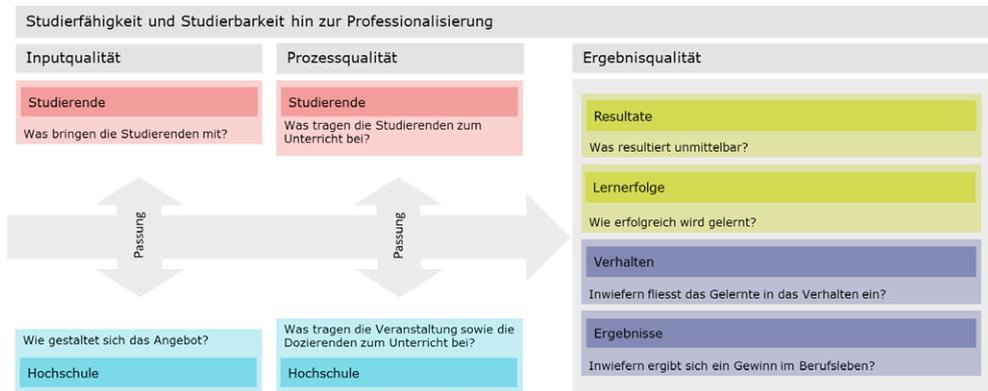


Abb. 1: Systematisierung Arbeitsmodell Studienerfolgsmanagement

Im vorliegenden Beitrag wird auf das Feststellen von Lernerfolgen (wie erfolgreich wird gelernt?) im Sinne von Kompetenzerreichung fokussiert. Dabei wird der Verschiebung des Bewertungsrahmens in der Selbsteinschätzung durch die Konfrontation mit dem Berufsalltag besondere Beachtung geschenkt.

## 2.3 Kompetenzorientierung

Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung wird auf allen Bildungsstufen angestrebt und damit wird das kompetenzorientierte Lernen ins Zentrum gestellt. Die Orientierung an Kompetenzen soll es Lernenden ermöglichen, adaptiv auf schnell wechselnde Gegebenheiten und Anforderungen beispielsweise des Berufsalltags einzugehen (WESSELINK et al., 2007). Entsprechend soll in Evaluationen auch die Lehre daran gemessen werden, inwiefern Kompetenzentwicklung gelingt (PAECHTER, SKLIRIS & MACHER, 2011). SCHMIDT und LOSSNITZER (2010) untersuchen, welche Inhalte typischerweise in deutschsprachigen, systematisch eingesetzten und wissenschaftlich abgesicherten Lehrevaluationsinstrumenten berücksichtigt werden. Sie stellen fest, dass Kompetenzen noch selten in die Befragungen aufgenommen werden. Die Autoren sehen es als empfehlenswert an, sich bei der Konzeption von Evaluationen an Zielprofilen zu orientieren. Die entsprechend generierten Informationen gilt es in der Folge gezielt zu nutzen (PATTON, 2008). Maßnahmen werden sowohl vonseiten der Dozierenden (bottom-up) als auch vonseiten der Leitung (top-down) entsprechend dem jeweiligen Handlungsspielraum entwickelt und umgesetzt (HEINRICH, 2011). Im vorliegenden Beitrag basieren Angaben zur kompetenzorientierten Ausbildung auf berufsbezogenen Ausbildungsstandards. Die Lernziele werden so gewählt, dass sie die Studierenden in eine erfolgreiche Berufspraxis und somit in der steten Entwicklung der Professionalisierung begleiten.

## 2.4 Fragestellungen

Hochschulen unterstützen die Studierenden auf ihrem Weg hin zur Professionalisierung durch ein adaptives Studienerfolgsmanagement, welches sowohl dem hochschuleigenen Kontext und Leistungsauftrag wie auch den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Studierenden entspricht (vgl. BUSS, 2019). Im Sinne von kontinuierlichen Verbesserungs-, Adaptations- sowie Entwicklungsprozessen, welche die Hochschullehre begleiten, gilt es mit der verstärkt geforderten sowie geförderten Kompetenzorientierung der Ausbildungen festzustellen, welche Kompetenzen in einer Ausbildung wann und wie in optimaler Weise bearbeitet werden. Somit ergeben sich für den vorliegenden Beitrag folgende drei Hauptfragestellungen:

- Inwiefern werden gesetzte Ausbildungsstandards in der Konfrontation mit dem Berufsalltag weiter bearbeitet?
- Welche Adaptationen, im Sinne eines erfolgreichen Studienerfolgsmanagements, bieten sich für die Hochschule in den drei Phasen des strukturellen Professionalisierungsprozesses an?
- Welche Akteursgruppen sind geeignet, um eine vertiefende Bearbeitung einzelner Ausbildungsstandards einzuleiten?

### **3 Methodik**

Um die Fragestellungen des vorliegenden Beitrags zu beantworten, wurden Befragungen entwickelt, welche sich auf hochschulspezifische Ausbildungsstandards beziehen, die zu verschiedenen Zeitpunkten über eine online durchgeführte Selbsteinschätzung beurteilt werden.

Über die Veränderung der Einschätzung der Studierenden aufgrund der Konfrontation mit dem Berufsalltag wird differenziert festgestellt, was als Basis für mögliche Adaptationen der Ausbildung dient. Zum jetzigen Zeitpunkt handelt es sich um querschnittliche Analysen, die zu einem späteren Zeitpunkt längsschnittlich überprüft werden können.

#### **3.1 Befragungen**

SPOOREN, BROCKX und MORTELSMANS (2013) empfehlen zur Unterstützung der Inhaltsvalidität einer Evaluation einen inhaltlichen Bezug zur Lehrvision bzw. zur Unternehmenspolitik herzustellen. Im vorliegenden Beitrag werden hochschuleigene Ausbildungsstandards, welche im Rahmenstudienplan festgeschrieben wurden, zur Operationalisierung der Evaluation hinzugezogen. Diese Ausbildungsstandards (basierend bspw. auf HELMKE, 2014; OSER & OELKERS, 2001) stellen inhaltlich Professionsstandards mit Blick auf die Berufspraxis dar. Die umfangreichen Beschreibungen der Ausbildungsstandards wurden als kompetenzorientierte Lernziele (BACHMANN, 2014) in eine Dozierenden- sowie Studierendenbefra-

gung aufgenommen. Auf der Basis von statistischen Analysen konnten elf Stellvertreteritems für neun Ausbildungsstandards festgelegt werden (siehe Abbildung 2).

In der Erarbeitung dieser Kurzversion schätzten die Dozierenden die einzelnen Aussagen zu Ausbildungsstandards bezüglich ihrer Relevanz sowie bezüglich der Kompetenzentwicklung der Studierenden ein. Die Studierenden beurteilten die auf der Basis der Relevanzangaben gekürzte Version bezüglich der eigenen Kompetenzentwicklung sowie des Kompetenzniveaus. Mittels Faktorenanalysen sowie Reliabilitätsanalysen wurden Themenbereiche zu Skalen zusammengefasst. Es konnte eine Version für Studierende (Kompetenzentwicklung und Kompetenzniveau selbe Skalenbildung) sowie eine in Teilen unterschiedliche Version für Dozierende (Kompetenzentwicklung Studierende) erarbeitet werden. Für die Kurzversion wurden Einzelaussagen ausgewählt, die sowohl für die Dozierenden wie auch für die Studierenden in denselben Themenbereich fielen. Die vorgesehenen Ausbildungsstandards konnten abgebildet werden. In zwei Fällen waren es jedoch Einzelaussagen, welche im Rahmenstudienplan zur Beschreibung von anderen Standards hinzugezogen wurden. In diesen beiden Fällen wurde aus der Skala der Dozierenden jeweils ein ursprünglich entsprechendes Einzelitem dazugestellt (gelb hinterlegt).

<b>1 Fachwissen und -können</b>
Ich mache mein Fachwissen für den Unterricht nutzbar.
<b>2 Lern- und Entwicklungsprozesse</b>
Ich nehme Kinder in ihrer Entwicklung wahr.
<b>3 Umgang mit Heterogenität</b>
Ich biete differenzierte Lerngelegenheiten an. (ursprünglich Lern- und Entwicklungsprozesse)
Ich berücksichtige die Heterogenität in der Klasse bei der Gestaltung des eigenen Unterrichts.
<b>4 Kommunikation, Auftreten und Zusammenarbeit</b>
Ich verhalte mich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern vorbildlich. (ursprünglich Klassenführung)
Ich fördere das aktive Lernen.
<b>5 Klassenführung</b>
Ich gestalte eine von Wertschätzung geprägte Lernatmosphäre.
<b>6 Diagnose, Förderung, Beratung, Beurteilung</b>
Ich leite aus verschiedenen Verfahren Erkenntnisse für die Förderung der Kinder ab.
<b>7 Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht</b>
Ich setze mein pädagogisch-psychologisches Wissen während der Durchführung des Unterrichts ein.
<b>8 Schule und Gesellschaft</b>
Ich analysiere Situationen rund um das System Schule differenziert.
<b>9 Persönliche Belastbarkeit, berufliche Weiterentwicklung, Unterrichts- und Schulentwicklung</b>
Ich verfüge über Strategien, die Anforderungen des Berufs zu bewältigen.

Abb. 2: Neun Ausbildungsstandards und elf Stellvertreteritems

Es wurden Likert-Skalen mit sechs Antwortalternativen eingesetzt, die eine genügende Streuung der Daten garantieren und die Bewertenden dazu zwingen, Position zu beziehen (keine mittlere Position möglich) (SPOOREN, BROCKX & MORTELSMANS, 2013). Der tiefste Wert wird links angesetzt (analog bspw. zu LEMOS et al., 2011), um möglicherweise der Schiefe der Verteilung der Antworten (vermehrt hohe bzw. positive Angaben gemäß SPOOREN, BROCKX & MORTELSMANS, 2013) entgegenzuwirken und somit eine konservative Einschätzung zu begünstigen.

### 3.2.1 Objektive versus subjektive Kompetenzmessung

In der Diskussion um die Validität von Informationen werden auch in der Messung von Kompetenzen, wo möglich, objektive gegenüber subjektiven Daten bevorzugt (vgl. WINTHER, 2011). Eine Möglichkeit konvergente Validität festzustellen, ist der Zusammenhang zwischen Studienleistungen (objektives Maß) sowie der Wahrneh-

---

mung der Studierenden ihrer Lernleistung (subjektives Maß). Beide Kriterien werden nahe dem tatsächlichen studentischen Lernen verortet (SPOOREN, BROCKX & MORTELSMANS, 2013). Allerdings gilt es einerseits bezogen auf die Studienleistungen, Prüfungen zunehmend kompetenzorientiert zu konzipieren (HEINRICH, 2011), und andererseits bezogen auf die Selbstbeurteilung des studentischen Lernens, valide Messungen vorzunehmen (siehe bspw. DRENNAN & HYDE, 2008). Für den Einsatz von subjektiven Verfahren sprechen nicht nur ökonomische Gründe. Vorausgesetzt, dass Selbstkonzepte in entscheidendem Maße handlungsleitend sind, kann davon ausgegangen werden, dass entsprechende Angaben prognostisch eine bedeutsame Validität aufweisen (KREMPKOW, 2009). Im vorliegenden Beitrag wird auf die Selbstbeurteilung des Kompetenzniveaus fokussiert. Dabei wird aufgezeigt, dass besonders durch die Verschiebung der subjektiven Beurteilung (siehe nächster Abschnitt) ein Mehrwert an Informationen generiert werden kann.

### **3.2.2 Response shift bias**

Der response shift bias tritt auf, wenn sich bei Studierenden die Wahrnehmung eines gemessenen Konstrukts ändert und sich somit der interne Bewertungsrahmen verschiebt (HOWARD, 1980, 1990). Zum Umgang mit der sich verändernden Beurteilung der Selbstbeurteilung wurden verschiedene Erhebungsmethoden untersucht (siehe bspw. LAM & BENGIO, 2003) und von der Trainings- in die Programmforschung auf den Bildungsbereich übertragen (siehe bspw. DRENNAN & HYDE, 2008). Im vorliegenden Beitrag wird der response shift bias in der Phase des Berufseinstiegs bezogen auf die Ausbildungsstandards untersucht. Das Ausmaß der subjektiven Verschiebung des Bewertungsrahmens wird dabei differenzierend als Hinweis für die Weiterentwicklung der hochschulseitigen Unterstützung der Professionalisierung genutzt.

## **3.2 Durchführung der Online-Befragung**

Die neu konzipierten Bachelorbefragungen wurden ab 2018 schrittweise eingesetzt und als online-Befragung durchgeführt. Die Kontaktaufnahme erfolgt per E-Mail (Befragungstool qualtrics). Die Teilnahme an den Befragungen erfolgt ortsunabhängig, einmal mit Erledigungsmeldung (Bachelorbefragung Austritt, BBA) und

einmal ohne Erledigungsmeldung, jedoch mit vorheriger Kontaktaufnahme per Telefon (Bachelorbefragung Alumni, BBAlu).

### 3.3 Spezifika Befragungen und Kohorten

Es handelt sich bei allen befragten Kohorten um Vollerhebungen (siehe Tabelle 1). Die Kohorte 2016–19 stellt einen Spezialfall dar, da sie die erste Kohorte ist, bei der längsschnittliche Daten vorliegen (BBA und BBAlu+2). Diese Kohorte diente auch als Grundlage für die Skalenbildung im Zuge der Entwicklung der Kurzversion der Ausbildungsstandards (siehe 3.1 Befragungen). In der BBAlu+2 wurden nur noch jene Teilnehmenden befragt, die dazu telefonisch ihr Einverständnis gegeben hatten.

Tab. 1: Inhalte Befragungen pro Kohorte (jeweils 3-jährige Ausbildungszeit)

	KN_e	KN+2	KN+4
Bachelorbefragung Austritt (BBA)	x		
2016-19	x		
2017-20	x		
2018-21	x		
Bachelorbefragung Alumni (BBAlu)	x	x	x
BBAlu 2 Jahre nach Abschluss	x	x	
2015-18	x	x	
2016-19	x	x	
BBAlu 4 Jahre nach Abschluss	x		x
2013-16	x		x
2014-17	x		x

**Legende:** KN = Kompetenzniveau Ausbildungsstandards einzeln;  
 ...\_e = Kompetenzniveau Ende Ausbildung; ...+2 = Kompetenzniveau  
 zwei Jahre nach Ausbildung; ...+4 = Kompetenzniveau vier Jahre nach  
 Ausbildung; x = Daten vorhanden

Im vorliegenden Beitrag wird auf das Kompetenzniveau am Ende der Ausbildung (KN\_e) sowie zwei (KN+2) und vier (KN+4) Jahre nach der Ausbildung eingegangen. Weitere Befragungsinhalte der Prozess- und Ergebnisqualität, welche ebenfalls befragt wurden, werden an dieser Stelle nicht aufgegriffen.

In Tabelle 1 ist ersichtlich, dass alle befragten Kohorten zu allen Befragungszeitpunkten Angaben zum Kompetenzniveau am Ende der Ausbildung (siehe Spalte 1 KN\_e in Tabelle 1) gemacht haben. In der BBA wurden die Angaben zum aktuellen Kompetenzniveau gemacht, während in der BBA<sub>lu</sub> die Angaben retrospektiv erfolgten. Weiter schätzten die Kohorten der BBA<sub>lu</sub> ihr Kompetenzniveau heute (zwei oder vier Jahre nach der Ausbildung) ein.

### **3.4 Berechnungen und Schwellenwerte**

Zur Klärung der oben aufgeführten Evaluationsfragestellungen wurden Mittelwerte bezogen auf Befragungszeitpunkte respektive bezogen auf Kohorten herangezogen. Es wurden entsprechende Mittelwertunterschiede (SPSS, nonparametrisch, da schiefe Verteilung) sowie Differenzwerte berechnet.

Als Anhaltspunkte für die Bewertungssynthese der Ergebnisse werden die signifikanten Mittelwertunterschiede sowie die Höhe von Differenzwerten (klein  $< 0.5$ ; mittel  $\geq 0.5$  und  $< 1.0$ ; groß  $\geq 1.0$ ) als Schwellenwerte herangezogen.

## **4 Ergebnisse**

Nach der Beschreibung der Stichprobe werden die Ergebnisse der selbsteingeschätzten Kompetenzniveaus hinsichtlich verschiedener Zeitpunkte dargestellt und in Kapitel 5 hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Begleitung in die Professionalisierung der zukünftigen Lehrpersonen besprochen.

### **4.1 Stichproben**

Der Rücklauf BBA beträgt i.d.R.  $> 95\%$ . Ausnahme stellt in der BBA die Kohorte 2016–19 dar (70%; noch keine Erledigungsmeldung) (siehe Tabelle 2). In der BBA<sub>lu</sub> sind die Rücklaufquoten aufgrund der geringeren Verbindlichkeit (ohne Erledigungsmeldung, kein Ausbildungskontext mehr) deutlich tiefer (i.d.R.  $> 50\%$ ). In der Kohorte 2013–16 liegt die Rücklaufquote bei knapp 35% (ohne vorgängige telefonische Kontaktaufnahme und Zusage zur Teilnahme).

Anhand der Kohorte 2016–19 konnte festgestellt werden, dass sich wiederholt Ausfüllende kaum systematisch von jenen Befragten der BBA unterscheiden, die nicht an der BBA<sub>u</sub>+2 teilgenommen haben (Ausnahme: Anbieten von differenzierten Lerngelegenheiten, Independent-Samples Mann-Whitney U Test,  $p < .05$ ; Teilnahme  $>$  keine Teilnahme BBA<sub>u</sub>+2).

Tab. 2: Rücklaufquoten pro Kohorte

	N	Rq
Bachelorbefragung Austritt (BBA)	374	88.2
2016-19	128	69.5
2017-20	116	100.0
2018-21	130	96.2
Bachelorbefragung Alumni (BBA <sub>u</sub> )	491	48.5
BBA <sub>u</sub> +2 zwei Jahre nach Abschluss	236	54.7
2015-18	123	56.9
2016-19	113	52.2
BBA <sub>u</sub> +4 vier Jahre nach Abschluss	255	42.7
2013-16	125	34.4
2014-17	130	50.8

**Legende:** N = Anzahl kontaktierte Personen;

Rq = Rücklaufquote (Prozente)

## 4.2 Kompetenzniveaus in den Ausbildungsstandards

Die querschnittlich berechneten Mittelwertdifferenzen zu den Angaben in Bezug auf das Ende der Ausbildung (BBA: aktuell; BBA<sub>u</sub>: retrospektiv) geben Hinweise auf die Stärke der Verschiebung des Bewertungsrahmens (Korrektur der Angaben durch response shift bias).

Einen Überblick über die Mittelwerte und Differenzwerte der Stellvertreteritems bietet die folgende Tabelle:

Tab. 3: Inhalte Befragungen pro Kohorte (jeweils 3-jährige Ausbildungszeit)

	KN_e		KN+2	KN+4	KN_e
	BBAU retro- spektiv	BBA aktuell	BAlu+2 heute	BBAU+4 heute	Ver- änderung
Vorbildlicher Umgang einer Lehrperson	5.2	5.4	5.5	5.5	-0.3
Gestalten einer wertschätzenden Lernatmosphäre	4.9	5.3	5.5	5.5	-0.5
Nutzbarmachen von Fachwissen	4.4	5.1	5.2	5.1	-0.7
Förderung des aktiven Lernens	4.3	5.1	5.1	5.3	-0.8
Berücksichtigen der Heterogenität	4.1	5.0	5.0	5.1	-0.9
Anbieten differenzierter Lerngelegenheiten	4.3	4.9	5.0	5.1	-0.6
Einsatz von pädagogisch-psychologischem Wissen	4.0	4.9	4.8	5.0	-0.9
Wahrnehmen der individuellen Entwicklung	4.0	5.1	5.2	5.2	-1.1
Individuelle Förderung der Kinder	3.7	4.8	4.8	4.9	-1.1
Bewältigung des Berufs	3.5	4.8	4.9	5.1	-1.3
Analyse des Systems Schule	3.6	4.7	4.8	5.0	-1.1
N=	208 - 213	306 - 310	114-117	94-96	

Legende: KN = Kompetenzniveau entweder zum Ende oder zwei bzw. vier Jahre nach der Ausbildung;

...\_e = Kompetenzniveau Ende Ausbildung; ...+2 = Kompetenzniveau zwei Jahre nach Ausbildung;

...+4 = Kompetenzniveau vier Jahre nach Ausbildung; BBA = Bachelorbefragung Austritt, BBAU = Bachelor-

befragung Alumni; BBAU+2 = zwei Jahre nach der Ausbildung; BBAU+4 = vier Jahre nach der Ausbildung;

retrospektiv = im Rückblick; aktuell = aktueller Zeitpunkt; heute = +2 oder +4 Jahre nach Ende der Ausbildung

Im Folgenden werden die Ergebnisse bezogen auf die errechnete Korrektur (Schwellenwerte: klein  $< 0.5$ ; mittel  $\geq 0.5$  und  $< 1.0$ ; groß  $\geq 1.0$ ) bezogen auf das Niveau der selbsteingeschätzten Kompetenzen (Höchstwert 6) sowie bezogen auf die Entwicklung in den Kohorten BBA besprochen (Mittelwertunterschiede). Diese Ergebnisse geben Hinweise zur Weiterentwicklung der hochschulseitigen Unterstützung der Professionalisierung sowie für die Konzeption der Nutzungspraxis.

Die Werte innerhalb der Kohorten BBAU unterscheiden sich signifikant in allen Ausbildungsstandards (AS) hinsichtlich des Kompetenzniveaus am Ende der Ausbildung gegenüber demjenigen zwei oder vier Jahre nach Ende der Ausbildung (Related-Samples Wilcoxon signed Rank Test,  $p < .05$ ).

Der vorbildliche Umgang einer Lehrperson (AS – Kommunikation, Auftreten und Zusammenarbeit) weist als einziger eine kleine Korrektur auf. Es werden sowohl

zum Ende der Ausbildung wie auch jeweils zwei oder vier Jahre nach der Ausbildung hohe Werte angegeben (5 = vorhanden; 6 = absolut vorhanden).

Im Gestalten einer wertschätzenden Lernatmosphäre (AS – Klassenführung) sowie im Nutzbarmachen von Fachwissen (AS – Fachwissen und -können) wird retrospektiv zum Ende der Ausbildung eine mittlere Korrektur der Angaben vorgenommen. Beide Themenbereiche weisen für die Kohorte 2018–21 (BBA) die höchsten Werte auf (ANOVA, post hoc test Scheffé,  $p < .05$ , einmal zu beiden und einmal nur zur Kohorte 2016–18, siehe dazu Abbildung 3).

Abbildung 3 liest sich von links nach rechts. Zuerst wird das KN\_e (zuerst BBA<sub>alt</sub> retrospektiv, dann BBA aktuell), dann das KN+2 und KN+4 (heute) dargestellt. Die Säulen sind chronologisch geordnet. Für die Angaben KN\_e wird mit der Kohorte 2013–16 (BBA<sub>alt</sub>) begonnen (Ausbildung am weitesten zurückliegend) und mit der Kohorte 2018–21 (BBA) geendet. Für die Angaben KN+2 bzw. KN+4 wird mit der Kohorte 2016–19 begonnen und mit der Kohorte 2013–16 geendet (längste Dauer seit konkretem Ausbildungsabschluss).

Das Fördern des aktiven Lernens (AS – Kommunikation, Auftreten und Zusammenarbeit), das Berücksichtigen der Heterogenität wie auch das Anbieten von differenzierten Lerngelegenheiten (beide AS – Umgang mit Heterogenität) und der Einsatz von pädagogisch-psychologischem Wissen (AS – Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht) sind in der querschnittlichen Beurteilung ebenfalls durch eine mittlere Korrektur gekennzeichnet. Allerdings ist bei diesen Themenbereichen keine Entwicklung der Beurteilung in den verschiedenen Kohorten der BBA feststellbar.

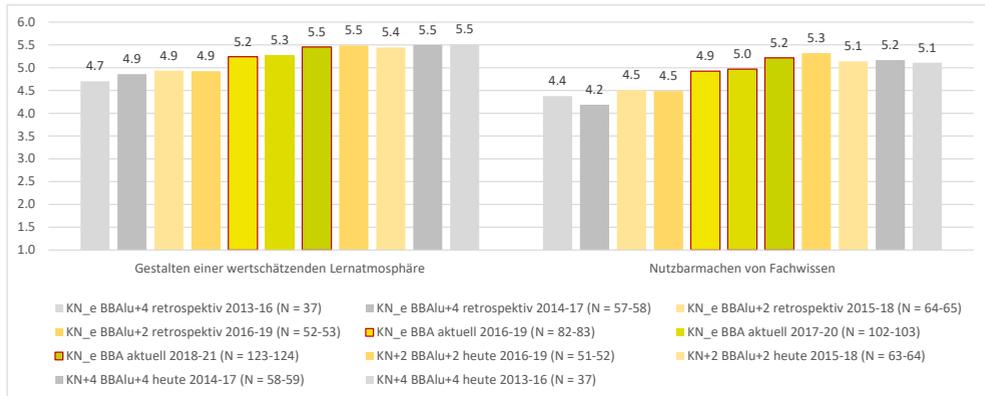


Abb. 3: Erhöhtes Kompetenzniveau über verschiedene Kohorten BBA

Für das Bewältigen des Berufs (AS – Persönliche Belastbarkeit, berufliche Weiterentwicklung, Unterrichts- und Schulentwicklung) sowie für die Analyse des Systems Schule (AS – Schule und Gesellschaft) wie auch für das individuelle Wahrnehmen (AS – Lern- und Entwicklungsprozesse) und das Fördern der Kinder (AS – Diagnose, Förderung, Beratung, Beurteilung) ergeben sich hohe Korrekturen. Wiederum ist keine Entwicklung in den Kohorten BBA feststellbar. Allerdings bleibt zu erwähnen, dass das Kompetenzniveau nach der Ausbildung deskriptiv laufend zunimmt. Im Analysieren des Systems Schule kann sogar ein signifikanter Unterschied zwischen dem Kompetenzniveau zwei zu vier Jahren nach der Ausbildung ausgemacht werden (Independent-Samples Mann-Whitney U Test,  $p < .05$ ;  $BBAu+2 < BBAu+4$ ).

## **5 Interpretation und Bewertungssynthese**

Weiterführend werden die Ergebnisse bezogen auf die Fragestellungen des vorliegenden Beitrags diskutiert. Entscheidend für die Interpretation der Ergebnisse ist, dass die Ergebnisse der Bachelorbefragungen gegenüber den Dozierenden vorerst noch zurückhaltend kommuniziert wurden. Daher ist grundsätzlich in den Kohorten der BBA keine Veränderung der Angaben zu erwarten.

### **5.1 Inwiefern werden gesetzte Ausbildungsstandards in der Konfrontation mit dem Berufsalltag weiter bearbeitet?**

Alle Ausbildungsstandards werden nach der Ausbildung weiterbearbeitet, was sich in den Angaben der BBAu zeigt (Angaben Ende Ausbildung gegenüber zwei bzw. vier Jahren nach der Ausbildung). Es ist also davon auszugehen, dass die gewählten Ausbildungsstandards relevant für die Professionalisierung der Studierenden sind, da sie nach der Ausbildung noch weiterbearbeitet werden.

Für die Beispielhochschule bedeutet dies, dass an den gewählten Ausbildungsstandards festgehalten werden kann, dass es sich in der Begleitung der Professionalisierung lohnen könnte, Adaptationen vorzunehmen. Es gilt zu prüfen, inwiefern sich Themen in deren Berufsbezogenheit noch vertiefter in die Ausbildung einbeziehen lassen (Ausbildungsangebot), inwiefern der Berufseinstieg erleichtert werden könnte (bspw. obligatorische Berufseinführungskurse) und welche Art der Unterstützung während und nach den ersten zwei Jahren des Berufseinstiegs gewinnbringend sein könnte (Weiterbildungsangebot).

### **5.2 Welche Adaptationen, im Sinne eines erfolgreichen Studienerfolgsmanagements, bieten sich für die Hochschule in den drei Phasen des strukturellen Professionalisierungsprozesses an?**

Der vorbildliche Umgang wird von den Lehrpersonen wohl schon während der Ausbildung umfassend verstanden und daher erfolgt eine Korrektur der Einschätzung lediglich in geringem Maße. Bei Ausbildungsstandards, die eine mittlere Korrektur

der Beurteilung erfahren (bspw. das Gestalten einer wertschätzenden Lernatmosphäre, das Berücksichtigen der Heterogenität, das Anbieten von differenzierten Lerngelegenheiten) lassen die Ergebnisse vermuten, dass die Themenbereiche während der Ausbildung zwar aufgegriffen werden, dass diese jedoch in der Konfrontation mit dem Berufsalltag nochmals neu und kritischer beurteilt werden. Hinsichtlich der Ausbildungsstandards mit kleiner oder mittlerer Korrektur bietet sich eine verstärkte und vertiefende Bearbeitung während der Ausbildung an. Während die Themenbereiche der mittleren Korrektur ohne abgebildete Entwicklung in den Kohorten der BBA dahingehend geprüft werden sollten, inwiefern eine Weiterentwicklung innerhalb des Studiums realisierbar ist.

Ausbildungsstandards, bei welchen sich eine große Verschiebung der Beurteilung abzeichnet (Bewältigen des Berufes, Analyse des Systems Schule, individuelles Wahrnehmen und Fördern der Kinder), bieten sich für eine langfristige Planung der Professionalisierung an. Vermutlich lassen sich diese Themen hauptsächlich in der Konfrontation mit dem Berufsalltag nachhaltig bearbeiten. Inhaltlich gilt es dabei festzulegen, was sinnvollerweise in der Ausbildungszeit stattfindet, welche Aspekte in der begleitenden Einführung während des Berufseinstiegs obligatorisch aufgegriffen und welche Aspekte in freiwilligen Weiterbildung aufgenommen werden.

Insgesamt bedeuten die Ergebnisse für die Beispielhochschule, dass durchaus Potenzial besteht, einige Ausbildungsstandards bereits während der Ausbildung vertiefender zu bearbeiten, als dies bis anhin der Fall war. Andere Ausbildungsstandards werden von den Befragten über einen längeren Zeitraum bearbeitet oder verlangen gar nach der Konfrontation mit der Berufspraxis. So ist es entscheidend, dass die Konzeption der hochschulseitigen Begleitung der Professionalisierung von Lehrpersonen institutionsübergreifend entsprechend adaptiert wird. Auf der Ebene der Lernenden kann dies dahin führen, dass der Professionalisierungsfortschritt mittels eines Kompetenzenpasses eingeschätzt und auf dieser Basis eine individuelle Fokussierung möglich wird. Es fragt sich weiterführend, welche Akteure der Hochschule mit der Nutzung der Evaluationsergebnisse hauptsächlich beauftragt werden sollten.

### **5.3 Welche Akteursgruppen sind geeignet, um eine vertiefende Bearbeitung einzelner Ausbildungsstandards einzuleiten?**

Die dargestellten Ergebnisse haben Bedeutung für die Konzeption der Nutzungspraxis. Je nachdem, welche Ergebnisse in welchem Handlungsrahmen bearbeitet werden können, wird die Information adressiert (intended use for intended users, PATTON, 2008). Der vorbildliche Umgang der Lehrpersonen (geringe Korrektur) wird wohl bereits in ausreichendem Maße gewinnbringend für die Berufspraxis aufgenommen, während sich für das Gestalten einer wertschätzenden Lernatmosphäre sowie das Nutzbarmachen von Fachwissen abzeichnet, dass dies im Verlaufe der letzten drei Jahre in zunehmendem Maße gelungen ist. Es ist davon auszugehen, dass diese Themenbereiche ohne ausgeprägte inhaltliche Führung von den Dozierenden weiterbearbeitet werden können. Da wohl auch das aktive Lernen, das Berücksichtigen der Heterogenität, das Anbieten von differenzierten Lerngelegenheiten sowie der Einsatz von pädagogisch-psychologischem Wissen (mittlere Korrektur, ohne Entwicklung) in der aktuellen Ausgestaltung der Ausbildung aufgegriffen werden (lediglich mittlere Korrektur), bietet es sich auch für diese Themenbereiche an, eine vertiefende Bearbeitung direkt über die Dozierenden anzugehen. Die Ergebnisdissemination kann beispielsweise an einer Mitarbeitendenkonferenz (Ergebnispräsentation) oder anhand von Ergebnisdiskussionen mit den Fachbereichen stattfinden. Die Dozierenden prüfen daraufhin individuell, im Team oder Fachbereich, inwiefern sie diese Themenbereiche bereits aufgreifen sowie vertiefend aufgreifen könnten. Dabei kann in der Entwicklung an bereits vorhandenen strukturgebenden Elementen (bspw. Orientierung an kompetenzorientierten Lernzielen anhand eines Kompetenzpasses) angesetzt werden. Die Weiterentwicklungen sollten nach Möglichkeit eine Erleichterung des Berufseinstiegs ermöglichen.

Demgegenüber bietet sich für die Themenbereiche, die eine starke Korrektur aufweisen, eine hierarchisch geführte Ergebnisnutzung an. Inhaltlich geht es um thematisch anspruchsvolle (bspw. die Bewältigung des Berufes sowie die Analyse des Systems Schule) sowie situativ komplexe (bspw. das individuelle Wahrnehmen der Kinder sowie die individuelle Förderung) Ausbildungsstandards. Hier scheint es angebracht, dass entscheidende Akteure (bspw. Hochschule, Schulinspektorat, Schulleitende, Lehrpersonen) die Planung des Gesamtentwicklungsprozesses mitgestalten, um die jeweiligen Konzepte der Ausbildung, der Berufseinführung und der Weiterbildung aufeinander abzustimmen.

Für die Beispielhochschule bedeutet dies, dass einige Adaptationen direkt durch die Dozierenden vorgenommen werden können. Es gilt, die Dozierenden über die Ergebnisse zu informieren und die Maßnahmenentwicklung anzustoßen, sodass der folgende Prozess der Maßnahmenplanung und -umsetzung vollumfänglich in die Hände der Dozierenden übergeben werden kann. Daneben gibt es Adaptationen, die nach einer Abstimmung zwischen verschiedenen Institutionen und Behörden verlangen. Die institutionsinterne Bearbeitung erfolgt in diesen Bereichen stärker geführt und muss über verschiedene Abteilungen koordiniert werden, bevor die Dozierenden entsprechend informiert und im Zuge der Maßnahmenumsetzung verstärkt aktiv in die Entwicklungsprozesse integriert werden.

Durch zukünftige längsschnittliche Daten kann der „Praxisschock“ seitens Hochschule wie seitens der Junglehrpersonen differenzierter betrachtet werden. Dies erlaubt es einerseits der Hochschule, entsprechende Angebote bereitzustellen, und andererseits den Studierenden, bedürfnisgerechte Weiterbildungen auszuwählen. Für zukünftige Untersuchungen stellen sich folgende Fragen: Nähert sich die Beurteilung direkt nach der Ausbildung der retrospektiven Beurteilung des Kompetenzniveaus an? Gelingt es, in den einen Ausbildungsstandards vermehrt Entwicklung während der Ausbildung zu erarbeiten? Gelingt es in anderen Ausbildungsstandards, die Entwicklung auch in der Bildungsphase zwischen zwei und vier Jahren Berufserfahrung noch zu steigern?

## 6 Fazit

Mit einem aktiven Studienerfolgsmanagement kann über die Situierung von Themen in der Ausbildung, der Berufseinführung bzw. der Weiterbildung im Sinne einer gezielten Begleitung des Übertritts in die Berufspraxis der Aufbau der Professionalisierung gezielt unterstützt werden. Dies kann zu einer Reduzierung der Verschiebung des Bewertungsrahmens aufgrund der Konfrontation mit dem Berufsalltag führen.

Viele der beschriebenen Themen können im Handlungsrahmen der Hochschule bearbeitet werden. Durch eine adäquate Verortung des Handlungsspielraums verschiedener Akteure kann die Maßnahmenentwicklung und -umsetzung effektiv und möglichst niederschwellig angesetzt werden. Auch wenn im vorliegenden Beitrag

v. a. die Handlungsmöglichkeiten der Hochschule fokussiert wurden, stehen die Studierenden und späteren Berufseinsteigenden als aktive Lernende in der Pflicht, ihre Professionalisierung nach und nach eigeninitiativ zu gestalten und aufzubauen.

In der Konzeption der Nutzungspraxis sollten insbesondere langfristig zu planende Themenbereiche eine besondere Beachtung erfahren. Institutionsübergreifende Zusammenarbeit könnte hier, neben den hochschulseitigen Maßnahmen, lohnend sein. Die relevanten Akteure sollten bestrebt sein, die Professionalisierung als Gesamtprozess zu verstehen, gemeinsam sachlogische Teilziele in der Begleitung der Professionalisierung zu setzen und dann das Angebot entsprechend überinstitutionell zu koordinieren. Dies, um Lehrpersonen bestmöglichst darauf vorzubereiten, adaptiv auf schnell wechselnde Anforderungen des Berufsalltags reagieren zu können, was dem Ziel der Kompetenzorientierung entspricht.

Insgesamt geht es darum, die Studierenden realitätsnah auf die Lernprozesse nach dem Studium vorzubereiten. Dazu gehört auch, die verschiedenen Ausbildungsstandards in ihrer Erarbeitung chronologisch im Verlaufe der Professionalisierungsprozesse zu verorten. Bei langfristig zu bearbeitenden Ausbildungsstandards gilt es, Angebote der Behörden bzw. der Hochschule entsprechend auszurichten und den Studierenden bereits während der Ausbildung die Verbindung und Notwendigkeit darzustellen. Idealerweise wird die individualisierte Arbeit an den Ausbildungsstandards in der Berufseinstiegsphase weitergeführt. Damit eröffnen sich für die Studierenden bzw. späteren Berufseinsteigenden vermehrt Möglichkeiten, die eigene Professionalisierung gezielt zu steuern.

## 7 Literaturverzeichnis

- Bachmann, H.** (2014). *Kompetenzorientierte Hochschullehre*. Bern: hep Verlag AG.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G.** (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117.
- Balzer, L. & Beywl, W.** (2018). *evaluiert – Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2., überarbeitete Auflage). Bern: hep Verlag AG.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53).
- Blömeke S., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Buß, I.** (2019). The relevance of study programme structures for flexible learning: an empirical analysis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 303–321.
- Cousins, B.** (2003). Utilization Effects of Participatory Evaluation. *International Handbook of Educational Evaluation*, 9, 245–266.
- Drennan, J. & Hyde, A.** (2008). Controlling response shift bias: the use of the retrospective pretest design in the evaluation of a master's programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 699–709. <https://doi.org/10.1080/02602930701773026>
- Forneck, H.J., Düggeli, A., Künzli David, C., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. & Metz, P.** (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep Verlag.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T.** (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 77–86.
- Heinrich, M.** (2011). Lehrveranstaltungsevaluation als Bestandteil des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre – Möglichkeiten nutzen, Grenzen erkennen. *Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung*, 21, 1–16.

**Helmke, A.** (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Auflage). Seelze-Velber: Klett / Kalmeyer.

**Howard, G. S.** (1980). Response-Shift Bias. A Problem in Evaluating Interventions with Pre/Post Self-Reports. *Evaluation Review*, 4(1), 93–106.

**Howard, G. S.** (1990). On the Construct Validity of Self-Reports: What Do the Data Say? *American Psychologist*, 45(2), 292–294.

**Kaiser, G., Bremich-Vos, A. & König, J.** (2020). Professionswissen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 811–818). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt KG. <https://www.handbuch-lehrerbildung.net/?msckid=b47a5c1fcfa511ecb9d0d4b1806ff424>

**Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35(2), 303–317.

**Keller-Schneider, M.** (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(2), 101–117.

**Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P. & Mulder, R. H.** (Hrsg.) (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann.

**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), S. 44–53.

**Lam, T. C. M. & Bengo, P.** (2003). A Comparison of Three Retrospective Self-reporting Methods of Measuring Change in Instructional Practice. *American Journal of Evaluation*, 24(1), 65–80.

**Lange, E.** (2012). Zur Verbesserung von Schlüsselkompetenzen in universitären Lehrveranstaltungen. *Journal for Labour Market Research*, 45(1), 63–78. <https://doi.org/10.1007/s12651-012-0098-6>

**Lemos, M. S., Queirós, C., Teixeira, P. M. & Menezes, I.** (2011). Development and validation of a theoretically based, multidimensional questionnaire of students'

---

evaluation of university teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 843–864. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.493969>

**Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H. D.** (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*. Stuttgart: Klett.

**Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger.

**Oser, F., Curcio G-P. & Düggeli, A.** (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(1), 14–26.

**Paechter, M., Skliris, B. & Macher, D.** (2011). Evaluation universitärer Lehre mittels Einschätzungen des subjektiven Kompetenzerwerbs. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 128–138.

**Patton, M. Q.** (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (4th ed.). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

**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 (S. 31–50). Berlin: duz Verlags- und Medienhaus. <https://www.hqsl-bibliothek.de/?msclkid=d5902702cfa411ecac173f882b5ad05c>

**Schmidt, B. & Loßnitzer, T.** (2010). Lehrveranstaltungsevaluation: State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungslinien. *Zeitschrift für Evaluation*, 9(1), 49–72.

**Schnoz-Schmied, T. P. & Curcio, G.-P.** (2021). Studienerfolgsmanagement und die Passung von Studierbarkeit und Studierfähigkeit. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(4), 23–39. <https://www.doi.org/10.3217/zfhe-16-04/12>

**Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

**Slepcevic-Zach, P. & Tafner, G.** (2011). „Nicht für die Schule lernen wir ...“ – aber kein System kann die Umwelt integrieren. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(2), 174–189.

**Spooren, P., Brockx, B. & Mortelmans, D.** (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642. <http://doi.org/10.3102/0034654313496870>

**Terhart, E.** (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problem-analyse, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

**Wesselink, R., Biemans, H., Mulder, M. & van den Elsen, E. R.** (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 38–51.

**Winther, E.** (2011). Das ist doch nicht fair! – Mehrdimensionalität und Testfairness in kaufmännischen Assessments. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(2), 218–238.

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

## Autor\*in



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](mailto: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](mailto:gian-paolo.curcio@phgr.ch)