

René KREMPKOW<sup>1</sup> (Berlin), Oliver VETTORI<sup>2</sup> (Wien) & Imke BUSS<sup>3</sup> (Stuttgart)

# Editorial: Studierbarkeit und Studienerfolg – zwischen Konzepten, Analysen und Steuerungspraxis

## 1. Zum Themenschwerpunkt

Studierbarkeit und Studienerfolg gehören zu den häufigsten Topoi der Diskussion um Lehre und Studium an Hochschulen im deutschsprachigen Raum, seit mit der Bologna-Erklärung (1999) der sogenannte Bologna-Prozess Fahrt aufnahm. Seitdem wird insbesondere Studierbarkeit in Hochschulpolitik und Akkreditierung verstärkt gefordert, wobei immer wieder auch auf Diskussionen zu (Einflussfaktoren auf) Studienerfolg zurückgegriffen wird. Lässt man diese Diskussionen Revue passieren, so ist festzuhalten: Es besteht nach wie vor kein Konsens über Konzepte von Studierbarkeit und ihre Operationalisierung, über den Umgang mit Konzepten, Analysen sowie über angemessene Steuerungsansätze. Wir adressieren mit diesem Heft den gesamten Ideenzklus von der Konzeptualisierung von Studierbarkeit über Analysen bis zur Umsetzung und Steuerung in der Hochschul(politik)praxis. Erfreulicherweise erhielten wir wie erhofft eine große Zahl und ein breites Spektrum an Einreichungen zu konzeptionellen wie auch empirischen Beiträgen, und auch Berichten aus der Praxis, die sich den nachfolgend etwas genauer ausgeführten Themen zuordnen lassen. Hierbei referieren wir zugleich auch die Ausgangslage (der Forschung) zu diesen Themen, vor deren Hintergrund wir ebenfalls analysieren, was die hier versammelte Auswahl an Einreichungen aus unserer Sicht zur Weiterentwicklung beiträgt.

---

1 E-Mail: [rene.krempkow@hu-berlin.de](mailto:rene.krempkow@hu-berlin.de)

2 E-Mail: [oliver.vettori@wu.ac.at](mailto:oliver.vettori@wu.ac.at)

3 E-Mail: [imke.buss@mwk.bwl.de](mailto:imke.buss@mwk.bwl.de)



## 2. Konzepte, Modelle und Operationalisierung von Studierbarkeit und Studienerfolg

Bisher waren in der *Forschungsliteratur* nur relativ wenige konzeptionelle Arbeiten zur Studierbarkeit auffindbar. Eine frühe Arbeit ist die von RICHTER (2000, S. 161f.) die angelehnt an die Empfehlungen der Wijnen-Kommission in den Niederlanden eine Definition formulierte („Studierbarkeit ist die Abwesenheit von Faktoren, die das Studium behindern.“) und Kriterien für Studierbarkeit ableitete. Die Kriterien lassen sich demnach unterteilen in eine Leistungs-Perspektive (Kann das Studium bezüglich der Leistungsanforderungen erfolgreich studiert werden?) und eine Zeit-Perspektive (Kann das Studium in der vorgesehenen Zeit studiert werden?), die jeweils unterschiedlich operationalisiert werden können (vgl. z. B. KREMPKOW, 2009, 2020; PENTHIN et al., 2017; STEINHARDT, 2011). Eine Konkretisierung des Konzeptes stellt die Strukturelle Studierbarkeit dar, welche auf die Ausgestaltung institutionell verankerter Studienstrukturen fokussiert, die das Studierverhalten (z. B. den Besuch von Lehrveranstaltungen, das Ablegen von Prüfungen) steuern (BUSS, 2019a; BURCK & GREDEL, 2011). Neben den aus Forschungsvorhaben stammenden Konzepten existieren Versuche der *Konzeptualisierung aus der Qualitätssicherung*. Der deutsche Akkreditierungsrat formulierte bereits 2008 als Anforderung an die Hochschulen in seinen Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen: „[Das Studiengangskonzept] ist studierbar, vor allem unter Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikation, realen Arbeitsbelastung, Prüfungsorganisation, bestehenden Beratungs- und Betreuungsangebote, Ausgestaltung von Praxisanteilen und Anerkennungsregeln für extern erbrachte Leistungen“ (AKKREDITIERUNGSRAT, 2008). Die deutschen Landesverordnungen zur Studienakkreditierung fassen unter Studierbarkeit einen verlässlichen Studienbetrieb mit Überschneidungsfreiheit, plausiblen Workload und einer angemessenen Prüfungsdichte; ein Studium in Regelstudienzeit ist zu gewährleisten.

Nur wenige Autor\*innen unternahmen bisher den Versuch, die Wirkzusammenhänge darzustellen und gegebenenfalls empirisch zu testen. Dies ist auch der Herausforderung geschuldet, dass unter Studierbarkeit eine Vielzahl an Kriterien und Einflussfaktoren gefasst werden können (KUHLEE et al., 2009; LENZ et al., 2006; STEINHARDT, 2011). Auch das Ergebnis von Studierbarkeit kann ganz unterschiedlich definiert werden – von quantitativen Zahlen wie das Studium in Regel-

studienzeit, Noten oder dem Studienerfolg bis hin zum studentischen Kompetenzerwerb. Die oben genannten Arbeiten zu struktureller Studierbarkeit nutzen dabei den Fokus der Studienstruktur, um die Operationalisierung zu erleichtern (Überblick siehe BUSS, 2019a). Es kann zudem noch zwischen ergebnisbezogenen (z. B. Abschluss in der Regelstudienzeit, Studiendauer), prozessbezogenen (Prozessqualität des Studiums) und auf die Ausgangsbedingungen (Berücksichtigung unterschiedlicher Studierfähigkeit) bezogenen Perspektiven unterschieden werden, wozu sowohl hochschulstatistische Kennzahlen als auch Befragungsergebnisse herangezogen werden (KREMPKOW, 2009). AQ AUSTRIA (2019) hat auf Basis einer umfassenden Erhebung über alle österreichischen Hochschulen hinweg eine Systematisierung von Studierbarkeit vorgeschlagen und in die Kategorien Beratung, Betreuung und Unterstützung der Studierenden, Studienplangestaltung und -umsetzung, Studienorganisation sowie Unterstützung der Lehrenden eingeteilt.

Wie sich auch in den Beiträgen dieser Ausgabe zeigt, sind viele Modelle stark geprägt von institutionellen Erfordernissen und Kontextspezifika der jeweiligen Untersuchungen. Das ist einerseits naheliegend, wenn man die zunehmende Nähe des Studierbarkeitsdiskurses zum institutionellen Qualitätsmanagement in Betracht zieht, wo das Ziel ja auch darin liegt, möglichst für die eigene Organisation maßgeschneiderte Analyse- und Maßnahmeninstrumente bereitzustellen. Gleichzeitig wird damit die Entwicklung generalisierbarer Modelle und auch die Diskussion selbiger erschwert. Dies spiegelt sich auch in einem anderen Merkmal der meisten Beiträge dieses Bandes wider, nämlich der Anforderung, Heterogenität (z. B. hinsichtlich Studierendenpopulationen, der Position der Studierenden im Student Life Cycle oder auch der jeweiligen Fächer und Studienprogramme) stärker in den Blick zu nehmen. Im selben Ausmaß, da der Fokus auf die Unterschiede gelegt wird, wird es allerdings auch schwieriger, Gemeinsamkeiten in den Blick zu nehmen; eine Beobachtung, die auch in Hinblick auf die Steuerung und Gestaltung von Studierbarkeit (siehe weiter unten) stark relevant ist.

Der Beitrag „Konzeptionelle Betrachtungen zu divergierenden Konstruktionen des Studienerfolgs“ von *Markus Seyfried, Stefan Hollenberg und Guido Baumgardt* macht deutlich, dass das Konstrukt „Studienerfolg“ von verschiedenen Akteuren/-innen der Hochschullandschaft unterschiedlich verstanden wird. Er fokussiert hierbei aus theoretischer Perspektive – was bislang selten erfolgte – auf Unterschiede zwischen Hochschularten und vertieft dies in zwei zentralen Aspekten: Studienver-

lauf und Berufsfähigkeit. Darüber hinaus zeigt der Beitrag exemplarisch die Multidimensionalität des Konstrukts Studienerfolg mit seinen verschiedenen Ursachen auf (und unternahm damit auch den Versuch, Wirkzusammenhänge zu formulieren). Zudem benennt er Implikationen, die die Multidimensionalität für Erfolgsmessung und -bewertung in der Innen- und Außenwirkung hat, z. B. dass ein direkter interhochschulischer Vergleich von Daten zu kurz greife. Aus dieser theoretischen Basis kann abgeleitet werden, dass komplexere Modelle notwendig sind, um Studierbarkeit, Studienerfolg und Einflussfaktoren darauf greifbar und gegebenenfalls vergleichbar zu machen; wofür eingangs dieses Editorials bereits einige mögliche Ansätze genannt wurden.

*Stefen Müller und Julia Kleine* unternehmen in ihrem Beitrag „Einbettung des Konzepts Studierendenerfolg in die Qualitätssicherung von Studium und Lehre“ ebenfalls den Versuch einer Perspektivenerweiterung, allerdings stärker auf der Handlungsebene. Aus ihrer Sicht besteht vor allem die Notwendigkeit, *Studierbarkeit* in die Regelprozesse des hochschulischen Qualitätsmanagements zu integrieren. Folgerichtig ist ihr Modell stark auf die steuernden und prozessualen Erfordernisse der eigenen Institution ausgerichtet. Es bietet allerdings in der systematischen Darstellung wie Studierbarkeitsdimensionen nicht nur Ansätze, wie diese in das institutionalisierte Befragungsmanagement eingepasst, sondern auch in den entsprechenden Qualitätsregelkreisen berücksichtigt werden können, Anschlussoptionen und Ideen sowohl für den Studierbarkeits- als auch den Qualitätssicherungsdiskurs.

*Pascale Stephanie Petri* entwickelt im Beitrag „Study success – A multilayer concept put under the microscope“ ein Prozessmodell des Studieneinstiegs und analysiert, wie die Selbstwirksamkeit von Studienanfängerinnen und Studienanfängern mit Stress und Studienzufriedenheit zusammenhängt und schließlich zur Integration der Studierenden bzw. zu Studienabbruch führt. Dabei berücksichtigt sie auch die Note der Hochschulzugangsberechtigung und die Leistung im Studium. Die Autorin fokussiert damit im Vergleich zu anderen Modellen zu Studierbarkeit auf die Leistungsperspektive. Bei *Petri* steht die Gestaltung der Studienbedingungen nicht so sehr im Mittelpunkt, als vielmehr die Diversität der Studierenden im Hinblick auf deren Selbstwirksamkeit und der Bewältigung der Studienanforderungen. Ihr Beitrag liefert wertvolle Impulse für den Diskurs um Studierbarkeit und die Begleitung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern, da wichtige Einflussfaktoren (Selbstwirksamkeit, Stress, Soziale Unterstützung) auf Studienerfolg (Abbruch,

Leistung, Zufriedenheit) untersucht und deren Zusammenhänge empirisch unter Nutzung von Längsschnittdaten belegt werden.

Im Beitrag „Studierbarkeit von BA-Studiengängen für internationale Studierende: Eine Frage der Studienvorbereitung in staatlichen Studienkollegs?“ von *Rocio Ramirez und Arne BÖKER* wird der Fokus auf eine Subpopulation gelegt, die im Kontext des Studierbarkeitsdiskurses selten Beachtung erfährt, nämlich internationale Undergraduates in deutschen Hochschulstudien. Ausgehend von der Beobachtung, dass die Abbruchquote von internationalen Bachelorstudierenden doppelt so hoch liegt als bei internationalen Masterstudierenden, analysieren sie die Problemlage auf Basis einer umfassenden Literaturstudie zur Situation in Deutschland zwischen 2016 und 2021 im Detail und stoßen dabei insbesondere immer wieder auf das Problem der Sprachbarriere. Indem sie bei der Diskussion möglicher Lösungsansätze den Blick im Zuge einer politischen Diskursanalyse primär auf studienvorbereitende Studienkollegs richten, erweitern sie auch die zeitliche Perspektive über den traditionellen Beobachtungskorridor „Studienbeginn – Studierende“ hinaus und enden entsprechend mit einem Appell, die zunehmende Heterogenität der deutschen Studierendenschaft sowohl wissenschaftlich als auch praktisch zu berücksichtigen.

### **3. Methodik und Analysen von Studierbarkeit und Studienerfolg**

Um im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung konkrete Handlungsmöglichkeiten identifizieren zu können, sind umfassendere empirische Analysen hilfreich (vgl. z. B. VETTORI et al., 2015). Diese haben auch das Ziel, Fehlsteuerungen zu vermeiden – zum Beispiel in Österreich, wo Studierbarkeit mit Finanzierungsfragen verknüpft wurde. In der 2018 erlassenen neuen Universitätsfinanzierungsverordnung (UniFinV, 2018) ist festgelegt, dass ein Teil der Ausschüttung der finanziellen Mittel an die nachweisliche Umsetzung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Lehre gebunden ist und dies durch kontinuierliches Monitoring oder externe Evaluation der Studierbarkeit geprüft wird. Wenn in einem solchen Fall nur ein einziger Indikator für die Messung der Studierbarkeit herangezogen würde, hätte dies fatale Folgen (vgl. POHLENZ, 2018). Daher werden adäquate Modelle benötigt, die zentrale potenzielle Einflussfaktoren erfassen und in der QS-Praxis an Hochschulen

anwendbar sind. Für die Modellierung der empirischen Analyse kann sowohl auf Modelle zum Studienerfolg zurückgegriffen werden (für einen Überblick zu aktuellen Forschungen vgl. DANIEL, SCHMIDT & KREMPKOW, 2019), als auch auf einzelne Modelle speziell zur Studierbarkeit wie z. B. von BUSS (2019a), PENTHIN et al. (2017), KREMPKOW (2009, 2020). Bei der Modellkonstruktion ist es wichtig, individuelle und institutionelle Faktoren in den Blick zu nehmen. Denn eine vielfach diskutierte Frage ist, inwieweit Hochschulen bzw. Studiengangsverantwortliche Einfluss auf Studierbarkeit haben. Während die Hochschulen auf die individuellen Voraussetzungen kaum Einfluss nehmen können, sind mindestens institutionelle Faktoren durch die Gestaltung der (Prüfungs-)Ordnungen, Lehrveranstaltungs- und Prüfungsplanung oder Unterstützungsangebote grundsätzlich steuerbar. Zur Rolle der individuellen Faktoren gibt es unterschiedliche Perspektiven. Meist werden Studienvoraussetzungen, Berufstätigkeit oder Elternschaft als eigenständige Faktoren gesehen, die z. B. den Studienerfolg beeinflussen. Da Hochschulen eine heterogene Studierendenschaft aufweisen, können individuelle Faktoren auch als Gegenpart zur inhaltlichen Gestaltung und zu strukturellen Faktoren des Studiums gesehen werden – im Sinne der Studierbarkeit als Passung zwischen Bedarfen oder Voraussetzungen der Studierenden auf der einen Seite und Angeboten der Hochschule auf der anderen Seite (vgl. BUSS, 2019b; CAPLAN, 1987). Die genannten individuellen (Eingangs-)Voraussetzungen von Studierenden werden auch in Prozessmodellen der Hochschulbildung den Ausgangsbedingungen zugeordnet (vgl. KREMPKOW & BISCHOF, 2010; BLÜTHMANN et al., 2011; PENTHIN et al., 2017, KREMPKOW, 2020). Sie gehen i.d.R. als Kontrollvariablen in empirische Analysen der Studierbarkeit oder des Studienerfolgs ein.

Die in dieser Ausgabe insgesamt versammelten Beiträge weisen methodisch ein breites Spektrum auf, machen gleichzeitig aber auch unmissverständlich klar, dass Studierbarkeit ein praktisch ausschließlich quantitativ beforschtes Phänomen ist. Qualitative Zugänge, die etwa auch der weiteren Modellbildung dienen könnten, sind so gut wie inexistent. Innerhalb der quantitativen Zugänge dominieren nach wie vor deskriptiv-statistische Verfahren, aber gleichzeitig ist auch ein klarer Trend zu elaborierteren Methoden ersichtlich. Zeitlichkeit spielt eine große Rolle, geht es doch oft darum, Effekte im Studienverlauf nachzuzeichnen. Gleichzeitig sind echte Längsschnittstudien jedoch (noch) in der Minderheit, was wahrscheinlich sowohl auf forschungsökonomische Gründe zurückzuführen ist, wie auch die Tatsache, dass es sich bei Studierbarkeit noch immer um ein recht junges Konzept handelt.

Natürlich spielt die Methodik in nahezu allen Beiträgen in diesem Band eine große Rolle, bei einigen von ihnen scheint die Kontribution zur Methodendiskussion aber besonders ausgeprägt:

*Carla Kühling-Thees, Jasmin Reichert-Schlax und Olga Zlatkin-Troitschanskaia* wählen in ihrem Beitrag „Eine Längsschnittsanalyse der Studieneingangs- und Studienprozessfaktoren auf den Studienerfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudium“ den Weg einer Längsschnittanalyse, die insbesondere auch vor-universitäre Studieneingangsvoraussetzungen und deren Auswirkungen auf den Studienerfolg in den Blick nimmt. Dabei leisten die Autorinnen auch einen wichtigen Beitrag zur Modellbildung, indem sie vor allem dem Forschungsstand zum Thema Studienerfolg detailliert nachspüren und die entsprechenden Hypothesen dann mittels iterativer Mehrebenenanalysen überprüfen. Methodisch interessant scheint vor allem, wie die Studienvoraussetzungen – verstanden als wirtschaftswissenschaftliches Vorwissen der Studierenden – über traditionelle sozioökonomische Variablen hinaus systematisch erfasst werden.

Unterschiedliche Ebenen und Mehrdimensionalität spielen auch eine zentrale Rolle in der Forschungsarbeit „The impact of individual factors on definitions of academic success at an Austrian University“ von *Larissa Bartok, Robin Gleeson und Gisela Kriegler-Kastelic*. Dabei propagieren sie vor allem eine differenzierte Betrachtungsweise nach Studienprogrammen und beleuchten die Unterschiede, die aus divergierenden Operationalisierungen von Studienerfolg resultieren. Relevant erscheint hier vor allem, dass ihr Ruf nach Differenzierung nicht primär die Berücksichtigung von Kontextspezifika anmahnt, sondern vielmehr ein Plädoyer für methodische Varianz in der Analyse je nach Studienprogramm/Disziplin darstellt. Ihre abschließende Beobachtung, dass das gewählte statistische Verfahren seinerseits ja auch auf das Phänomen/dessen Modellierung zurückwirkt, kann wohl als genereller Aufruf zu einer systematischeren methodischen Reflexion gelesen werden.

Der Beitrag „Einflussfaktoren auf Studienerfolg: Heterogene Effekte nach Studienfachgruppe?“ von *Katharina Posch, Bianca Thaler und Franziska Lessky* analysiert ebenfalls die Ebene der Studienfächer bzw. Disziplinen. Die Autorinnen zeigen anhand von Daten der österreichischen Hochschulstatistik, dass studentische Merkmale in unterschiedlichen Fächern unterschiedlich mit dem Abschluss in dem erstmals aufgenommenen Studiengang zusammenhängen. Wie alt Studierende bei Studienbeginn sind, hat dabei den größten Effekt: Ein höheres Alter über 27 Jahren

reduziert die Wahrscheinlichkeit, ein Studium abzuschließen. Dies gilt allerdings nicht für Studienanfänger/innen mit Zugang über den 2. Bildungsweg; diese schließen in den Geisteswissenschaften häufiger, in den Rechtswissenschaften seltener ein Studium ab. Interessant an dem Beitrag ist insbesondere, dass mit einem sehr großen Datensatz fachkulturelle Unterschiede in Studienerfolg und Studierbarkeit für unterschiedliche Zielgruppen nachgewiesen werden konnten. Um die Gründe für Fachunterschiede aufzudecken, sind im nächsten Schritt Analysen zum Zusammenhang zwischen Studienstrukturen, Studierbarkeit und der Zusammensetzung der Studierendenschaft in einzelnen Fächern interessant. Fachspezifische Analysen von Studierbarkeit in einem Fach zeigt in diesem Band der Werkstattbericht von *Peter Aichinger-Fankhauser, Gerhild Kronberger und Armin Ziegler* (s. u.).

*Julia Spörk, Karl Ledermüller, Robert Krikawa, Gabriel Wurzer und Shabnam Tauböck* gehen in ihrem Beitrag „Analyse von Studierbarkeit mittels Prognose- und Simulationsmodellen“ zwei für die Methodenentwicklung und die Praxis der Analyse von Studierbarkeit und Studienerfolg hoch relevanten Fragen nach: 1. Wie treffsicher lässt sich Studienerfolg mithilfe unterschiedlicher Machine-Learning-Verfahren prognostizieren?, und 2.: Welche Variablen haben Einfluss auf die Prognose des Studienerfolgs? Hierfür geben sie zunächst einen Überblick zum Stand der Forschung hinsichtlich der Erklärung, Prognose und Simulation von Studienerfolg, bevor sie ihre Analysemethoden beschreiben und deren Ergebnisse basierend auf Daten mehrerer österreichischer Universitäten vergleichen. Sie zeigen, wie die Wahl eines passenden Machine-Learning-Verfahrens sowohl die Prognose individueller Studierbarkeit mit einer Treffsicherheit von bis zu fast 90% als auch die Identifizierung von Einflussfaktoren auf individuelle Studierbarkeit ermöglicht. Treffsichere Prognosen können bei der Anpassung und Gestaltung von Studienprogrammen unterstützen. Mit der geplanten Einbeziehung von Umfragedaten zur individuellen Lebenssituation wie Erwerbstätigkeit, Studienmotivation und -verhalten sowie (sozialen) Herkunft könnten sie noch an Potenzial gewinnen. Im Ausblick wird zudem als innovativer Ansatz eine konzeptionelle Verschränkung des Prognosemodells mit einem Simulationsmodell diskutiert, um die strukturelle Dimension von Studierbarkeit analysieren zu können.

Im Beitrag „Zeit im Kontext des Studienerfolgs – eine quantitative Studie bei Wirtschaftsstudierenden“ von *Nora Cechovsky und Ruth Leitner* „Zeit im Kontext des Studienerfolgs – eine quantitative Studie bei Wirtschaftsstudierenden“ wird der



Frage nachgegangen, inwiefern die Zeitmanagementfähigkeiten, der Zeitaufwand, die zeitliche Organisation und die zeitliche Bewältigung des Studiums einen Einfluss auf den Studienerfolg bei Wirtschaftsstudierenden haben. Die Autorinnen beleuchten damit ein für die Hochschulforschung und -entwicklung sehr relevantes Thema, das insbesondere vor dem Hintergrund der digitalen Semester hochaktuell ist. Theoretische Ausgangsbasis ist ein allgemeines Modell zur Vorhersage des Studienerfolges im Bereich der Studienbedingungen und Kontextbedingungen, welches sie um spezifische Skalen ergänzten. Als Datengrundlage ihrer Analysen führten sie 2020 eine Online-Erhebung bei Bachelorstudierenden wirtschaftlicher Fachrichtungen einer österreichischen Universität durch; die Analysen erfolgten als multiple Regressionsanalysen. Ihre Ergebnisse zeigen u. a., dass bestimmte Zeitmanagementfähigkeiten insbesondere bei nicht-berufstätigen Studierenden sowie der wahrgenommene Zeitaufwand bei allen Studierenden signifikante Prädiktoren für Studienerfolg darstellen – hier gemessen an Studienleistung und -zufriedenheit. Die Ergebnisse verdeutlichen die Relevanz, Studierende über den zeitlichen Aufwand eines Studiums von Beginn an zu informieren. Zudem können Unterstützungsmaßnahmen/Angebote zur möglichst optimalen Zeitplanung abgeleitet werden.

## **4. Steuerung und Gestaltung von Studierbarkeit und Studienerfolg**

Die Studierbarkeit wird seit Jahren als Argument für Hochschulsteuerung herangezogen. Dabei werden als Ergebnisse der Studierbarkeit Studienerfolgsindikatoren genutzt. Bereits seit etlichen Jahren wird der Anteil der Studierenden bzw. der Anteil der Absolventen/-innen in der Regelstudienzeit (z. T. + 2 Semester) auch als Indikator in Modellen der Leistungsorientierten Mittelvergabe verwendet, so auf der Ebene Land-Hochschule, aber auch z. T. innerhalb von Hochschulen. In Deutschland erhält eine solche Indikatorverwendung zusätzliche Relevanz dadurch, dass der Indikator Studierende in der Regelstudienzeit nun auch genutzt wird, um einen Großteil der Hochschulpakt-Nachfolge-Finanzierung von Bund und Ländern zu verteilen. In Österreich adressieren die gesetzlichen Bestimmungen zum Thema Studierbarkeit die verschiedenen Hochschulsektoren unterschiedlich stark. Für den mit Abstand größten Sektor der öffentlichen Universitäten wurde das Thema

Studierbarkeit nicht nur in der bereits erwähnten Bundesfinanzierungsverordnung prominent und mit Steuerungsabsicht platziert, sondern auch in den alle drei Jahre abzuschließenden Leistungsvereinbarungen zwischen Universitäten und Ministerium aufgegriffen. Für den Bereich der österreichischen Fachhochschulen etwa wird rechtlich verlangt, dass Studien innerhalb der vorgesehenen Studienzeit abgeschlossen werden können. Dies wird auch von einigen deutschen Bundesländern von den Hochschulen verlangt.

Eine solche Entwicklung ist deshalb kritisch, weil die Steuerungsmodelle z. T. empirisch nicht belegte Annahmen zur Messbarkeit von Studierbarkeit treffen. Es scheint daher fruchtbar, die Diskursstränge zu Studierbarkeit und zur Hochschulsteuerung zusammenzubringen. In der Forschung zur Hochschul-Governance wird häufig betont, dass die Beeinflussbarkeit der Indikatoren auf der jeweiligen Ebene wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit von (finanziellen) Anreizen ist (vgl. z. B. GRANDE et al., 2013). Wenn bestimmte Indikatoren verwendet werden, z. B. der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit, aber z. T. durch Hochschulverantwortliche kaum zu beeinflussen ist (vgl. KREMPKOW, 2020), so kann letztlich nicht die intendierte Anreizwirkung erreicht werden (vgl. auch PENTHIN et al., 2017). Vielmehr wäre absehbar, dass insbesondere diejenigen Hochschulen mit höheren Anteilen von (De-Facto-)Teilzeitstudierenden und/oder mit schlechterer Abitur- oder Maturanote, von Studierenden mit Kindern sowie mit Auslandsaufenthalten allein aufgrund dessen spürbare finanzielle Einbußen befürchten müssen – jedenfalls wenn keine flankierenden Maßnahmen erfolgen. Und das, obwohl diese Hochschulen stärker an der Passung ihres Studienangebots zu den Bedarfen ihrer Studierenden arbeiten müssen und hierfür Ressourcen benötigen. Dieser Befund legt eine Überprüfung und Weiterentwicklung von aktuell in der Praxis oder Entwicklung befindlichen Modellen und Indikatoren der Leistungsorientierten Mittelvergabe nahe. Idealerweise würden solche Erkenntnisse bereits bei der Ausgestaltung der Hochschulfinanzierung berücksichtigt, spätestens jedoch bei deren Evaluation. Beispielsweise könnte eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Zusammensetzung der Studierenden/Absolventen/-innen unterschiedliche Ausgangsbedingungen für die Einhaltung der Regelstudienzeit ausgleichen. Konkret könnte dies bei der Leistungsbewertung von Hochschulen z. B. mittels Indikatoren-Adjustierung nach dem Added-Value-Ansatz erfolgen, was sich z. B. in Australien bewährte (vgl. HARRIS, 2007) und auch für andere Länder adaptierbar wäre (vgl. KREMPKOW, 2015).

Die Beiträge in dieser Ausgabe belegen zwar einerseits die zunehmende Steuerungsrelevanz von Studierbarkeit, zeigen andererseits aber auch klar auf, dass es hier vielfach noch primär um Desiderata geht. Die bereits in Hinblick auf Modellbildung, Operationalisierung und Methodik nicht unproblematische Heterogenität und Komplexität wird bei Steuerungsfragen und der damit verbundenen Notwendigkeit zur Komplexitätsreduktion zu einer hochschulpolitischen Herausforderung. Einzelne institutionelle Fallbeispiele zeigen zwar auf, wie es zumindest auf Ebene der einzelnen Hochschule gelingen kann, das Phänomen Studierbarkeit im Sinne von internen Diagnose- und Qualitätsentwicklungsprozessen auch auf der Handlungsebene zu fassen, demonstrieren aber gleichzeitig auch die Fülle an konzeptionellen und methodischen Fragen, die auch aus dieser Perspektive zusätzlich aufgeworfen werden. Dabei wird nicht zuletzt auch sichtbar, wie Steuerungsintentionen auf Modelle und Daten rückwirken – und umgekehrt. Noch mehr Fragezeichen ergeben sich allerdings auf der Makroebene eines nationalen Hochschulsystems: Hier wird bereits das Konzept selbst zum „contested issue“, und reduziert realistische Steuerungsoptionen zunächst auf die Ebene der Aufmerksamkeitslenkung.

*Oliver Vettori und Anne Schlüter* analysieren in ihrem Beitrag „The benefits of arbitrariness: How institutional actors deal with Studierbarkeit and its vagueness“, wie die Hochschulen in Österreich mit der Anforderung der staatlichen Hochschulsteuerung umgehen, Studierbarkeit von Studiengängen sicherzustellen. Dabei analysieren sie die Entwicklungspläne und Leistungsvereinbarungen der Hochschulen in Bezug auf die Definition und Operationalisierung von Studierbarkeit. Die Ergebnisse zeigen, dass die Hochschulen unterschiedlich umfangreich und fundiert das Konzept Studierbarkeit fassen und primär die Frage beantworten, welche Maßnahmen für eine bessere Studierbarkeit umgesetzt werden müssen. Keine Hochschule unternimmt den Versuch, Studierbarkeit konkret zu definieren und messbar zu machen. Damit zeigt der Beitrag der Autoren, welche große Herausforderung es für Hochschulen darstellt, ein in der Forschung und Praxis nicht eindeutig definiertes und operationalisiertes Konzept wie Studierbarkeit zu fassen und steuerungswirksam umzusetzen.

Im Beitrag „Studienerfolgsmanagement und die Passung von Studierbarkeit und Studierfähigkeit“ von *Tanja Schnoz-Schmied und Gian-Paolo Curcio* „Studienerfolgsmanagement und die Passung von Studierbarkeit und Studierfähigkeit“ wird auf Basis eines QM-Modells beschrieben, welche Indikatoren im speziellen Bereich

Lehramt für die Studierfähigkeit (der Studierenden) einerseits und die Studierbarkeit (des Studienangebots) andererseits angelegt werden. Auf Basis dieses Modells können Informationsquellen (Evaluationen, Strukturinformationen, Studienergebnisse, sozio-demografische Informationen ...) ausgewertet und für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess genutzt werden. In Ergänzung dazu werden auch Indikatoren für Studienerfolg (inkl. Professionalisierung im Beruf) vorgestellt, die für die Studiengangsentwicklung analysiert werden. Damit stellen die Autor\*innen ein System vor, das bestimmte Aspekte der späteren Berufstätigkeit systematisch und von Anfang an in den kontinuierlichen Verbesserungsprozess eines Studiengangs einbringt. Wertvoll für die weitere Diskussion kann auch die vorgenommene Verzahnung von Studierbarkeit und Studierfähigkeit sein.

*Christian WESSELS, Katharina Pletz und Michael Koch* stellen in ihrem Werkstattbericht „Jenseits von Äpfeln und Birnen – Studienverläufe vergleichend analysieren“ vor, wie sie mittels Gegenüberstellung von Erfolgsindikatoren fachgleicher Studiengänge fachspezifische Diskurse zur Qualitätsentwicklung im Verbund Norddeutscher Universitäten anstoßen. Sie befassen sich hier mit dem nach wie vor unausgeschöpften Potenzial der systematischen Nutzbarmachung und Auswertung von Studienverlaufsdaten und schlagen dazu interessante Weiterentwicklungen von Maßzahlen sowie deren Interpretation vor. Sie bauen dabei auf Erfahrungen auf, dass teilweise auch in der Vergangenheit schon Monitoringsysteme entwickelt und Studienverlaufsstatistiken in die Prozesse der Studiengang- und Qualitätsentwicklung eingebunden wurden, es allerdings keinen systematischen Austausch der Universitäten gab, und die Vergleichbarkeit der Kennzahlen nicht unmittelbar gegeben war. Es gab auch kaum geeignete Referenzwerte, um Einzelergebnisse zu bewerten und zu interpretieren. Das Monitoring initiiert nun auf der fachspezifischen Ebene Vergleichszirkel über die Universitäten hinweg. Im Rahmen einer kollegialen Beratung werden die Ergebnisse gemeinsam analysiert (wofür Beispiele vorgestellt werden), um anschließend in Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Studiengangorganisation und -gestaltung zu kommen. Dieser Ansatz kann für die Steuerung von Studierbarkeit weiterer Universitäten von Interesse sein, sie gegebenenfalls dazu motivieren, sich an der Zusammenstellung solcher Datensätze zu beteiligen und deren Potenzial zu nutzen; aber auch Ausgangsbasis für empirische Überprüfungen der angenommenen Wechselbeziehungen sein.

Der Werkstattbericht „Studierbarkeit aus Sicht einer Kunstuniversität“ von *Peter Aichinger-Fankhauser, Gerhild Kronberger und Armin Ziegler* zeigt, wie die Definition von Studierbarkeit an die fachspezifischen Besonderheiten angepasst werden kann. Im Falle einer Kunstuniversität sind dies beispielsweise das Ziel des persönlichen, künstlerischen Wachstums (auch über die Regelstudienzeit hinaus) und die Freiräume im Curriculum für studentische Projekte und individuelle Begleitung der Studierenden. Zusätzlich zeigt der Beitrag, wie ein Monitoring von Studierbarkeit anhand der regulär durchgeführten Evaluationen im Rahmen des QM-Systems konzipiert werden kann.

Schließlich zeigen die Autorinnen *Alexandra Brutzer, Pia Buck und Manuela Stärk* aus der Perspektive der Leistungsorientierung in ihrem Werkstattbericht „Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden in der Studieneingangsphase“, wie Studierende in der Studieneingangsphase je nach ihren Kompetenzniveaustufen optimal begleitet werden können. Ziel des hier vorgestellten Lehrangebotes ist es, die Studierfähigkeit der Erstsemester zu erhöhen und somit den Studienerfolg zu unterstützen. Der Werkstattbericht legt mit seiner Perspektive auf Studierfähigkeit einen Fokus auf die Voraussetzungen der Studierenden für Studierbarkeit. Die Erhöhung der Studierfähigkeit kann zu einer höheren Passung der studentischen Voraussetzungen mit den Anforderungen im Studium und damit zu Studierbarkeit führen.

Insgesamt offeriert diese Ausgabe einen breit gefächerten Einblick in den einschlägigen wissenschaftlichen Diskurs im deutschsprachigen Raum. Die damit verbundene Diversität an Modellen, Zugängen und handlungspraktischen Anschlussoptionen zeigt damit zwar einerseits, dass der eingangs konstatierte mangelnde Konsens auch in naher Zukunft – zumindest für die hochschulpolitische Seite des Diskurses – wohl noch eine Herausforderung darstellen wird. Andererseits sollte die zunehmende Differenziertheit und Elaboriertheit bei der empirischen Phänomenbestimmung aber doch auch Anlass zur Hoffnung geben: Indem die notwendigen Unterschiede hinreichend identifiziert werden, entsteht auch das Potenzial, die Gemeinsamkeiten deutlicher zu bestimmen.

## 5. Literatur

- Akkreditierungsrat** (2008). *Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen*. 17.07.2006 i.d.F.v. 29.02.2008.
- AQ Austria** (2019). *Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – Studierbarkeit*. Bericht gemäß § 28 HS-QSG, 2018. Wien: Facultas.
- Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgramm, C.** (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. *Die Hochschule*, 20(1), 110–126.
- Bologna-Erklärung** (1999). *Der Europäische Hochschulraum*. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, [https://www.bmbf.de/files/bologna\\_deu.pdf](https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf).
- Burck, K. & Grendel, T.** (2011). Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(1), 99–105.
- Buß, I.** (2019a). *Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buß, I.** (2019b). The relevance of study programme structures for flexible learning: an empirical analysis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 303–321.
- Caplan, R. D.** (1987). Person-Environment Fit Theory and Organizations: Commensurate Dimensions, Time Perspectives and Mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 248–267.
- Daniel, H.-D., Schmidt, U. & Krempkow, R.** (Hrsg.) (2019). *Studienerfolg und -abbruch. Qualität in der Wissenschaft (QiW)* (3+4).
- Grande, E., Jansen, D., Jarren, O., Rip, A., Schimank, U. & Weingart, P.** (Hrsg.) (2013). *Neue Governance der Wissenschaft: Reorganisation, Externe Anforderungen, Medialisierung*. Bielefeld: transkript.
- Harris, K.-L.** (2007). A critical examination of a recent performance-based incentive fund for teaching excellence in Australia. In B. Longden & K. Harris (Hrsg.), *Funding Higher Education: A Question of Who pays?* (EAIR-Monograph 2) (S. 62–78). Amsterdam.
- 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.

**Krempkow, R.** (2015), Can Performance-based Funding enhance Diversity of Higher Education Institutions? In R. Pritchard, M. Klumpp & U. Teichler (Hrsg.), *Diversity and Excellence in Higher Education: Can the Challenges be Reconciled?* (S. 231–244). Amsterdam: Sense.

**Krempkow, R.** (2020), Determinanten der Studiendauer – individuelle oder institutionelle Faktoren? Sekundärdatenanalyse einer bundesweiten Absolvent(inn)enbefragung. *Zeitschrift für Evaluation – ZfEv* (1), 37–63.

**Krempkow, R. & Bischof, L.** (2010). Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. In P. Pohlenz & A. Oppermann (Hrsg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (S. 123–137). Bielefeld: UniversitätsVerlag-Webler.

**Kuhlee, D., van Buer, J. & Klinke, S.** (2009). Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung. *Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen*, (1).

**Lenz, K., Krempkow, R. & Popp, J.** (2006). *Sächsischer Hochschulbericht 2006. Dauerbeobachtung der Studienbedingungen und Studienqualität im Freistaat Sachsen*. Sächs. Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung der TU Dresden.

**Penthin, M., Fritzsche, E. S. & Kröner, S.** (2017). Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit aus Studierendensicht. *Beiträge zur Hochschulforschung* (2), 8–31.

**Pohlenz, P.** (2018). Qualitätssicherung der Hochschullehre und studentische Heterogenität – zwei Seiten derselben Medaille. *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, 65, 31–50.

**Richter, R.** (2000). Studierbarkeit des Studiums herstellen. *Das Hochschulwesen (HSW)*, (5), 158–162.

**Steinhardt, I.** (Hrsg.). (2011). *Studierbarkeit nach Bologna* (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 17). Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).

**Universitätenfinanzierungsverordnung – UniFinV** (2018). Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Umsetzung der kapazitätsorientierten, studierendenbezogenen Universitätsfinanzierung, StF: BGBl. II Nr. 202/2018

**Vettori, O., Salmhofer, G., Mitterauer, L. & Ledermüller, K.** (Hrsg.). (2015). *Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

## Herausgeber\*innen



Dr. René KREMPKOW || Humboldt-Universität zu Berlin, Stabsstelle Qualitätsmanagement || Unter den Linden 6, D-10099 Berlin

[www.hu-berlin.de/hu/verwaltung/qm](http://www.hu-berlin.de/hu/verwaltung/qm)

[rene.krempkow@hu-berlin.de](mailto:rene.krempkow@hu-berlin.de)



Dr. Oliver VETTORI || Wirtschaftsuniversität Wien (WU), Programme Management & Teaching and Learning Support || Welthandelsplatz 1, A-1020, Österreich

<https://www.wu.ac.at/universitaet/organisation/dienstleistungseinrichtungen/programmmanagement-und-lehr-lernsupport/>

[oliver.vettori@wu.ac.at](mailto:oliver.vettori@wu.ac.at)



Dr. Imke BUSS || Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg || Königstraße 46, D-70173 Stuttgart

[www.imkebuss.de](http://www.imkebuss.de)

[imke.buss@mwk.bwl.de](mailto:imke.buss@mwk.bwl.de)