

Studierbarkeit

Wesen und Bedeutung für die Akteure im berufsbegleitenden Fernstudium

BIRGIT CZANDERLE

Kurz zusammengefasst ...

Studierbarkeit – das (un)bekannte Wesen – Ist das wirklich so? Ist der Begriff der Studierbarkeit tatsächlich (un)bekannt? Wie lässt sich dieser Begriff im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung verstehen und welchen Einfluss hat Studierbarkeit auf die Gestaltung der Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext von Fernstudium? Gerade die Zielgruppe der beruflich begleitend Studierenden im Fernstudium ist eine besondere Gruppe im Bereich der nicht-traditionellen Studierenden und damit der wissenschaftlichen Weiterbildung. Welchen Einfluss hat diese besondere Zielgruppe auf Gestaltungsmöglichkeiten der Studierbarkeit und welche Handlungsempfehlungen lassen sich für Anbieter, Lehrende und Lernende ableiten? Ein Forschungsprojekt an der Wilhelm Büchner Hochschule befasst sich mit diesen Fragen, um Studierbarkeit nicht mehr nur als Begriff sondern als Qualitätskriterium im berufsbegleitenden Fernstudium zu etablieren.

1 Einleitung

Der Begriff der „Studierbarkeit“ ist im deutschen Hochschulbereich gerade im Rahmen von Akkreditierungsverfahren in aller Munde. Schon bei der Erstakkreditierung von Studiengängen muss aufgrund des Studiengangdesigns eine theoretische Studierbarkeit nachgewiesen werden. Spätestens im Reakkreditierungsverfahren muss diese Studierbarkeit dann aber durch Evaluationen validiert sein. Doch wie lässt sich Studierbarkeit überhaupt evaluieren? Um diese Fragen beantworten zu können, bedarf es einer schrittweisen Annäherung an den Begriff der Studierbarkeit sowie eine Abgrenzung zu verwandten Begriffen wie „Studienerfolg“ und „Studienqualität“.

Schlägt man nun die Brücke zu Studiengängen der wissenschaftlichen Weiterbildung und betrachtet in diesem Kontext die besondere Zielgruppe der berufsbegleitenden Studierenden im Fernstudium, so wird rasch klar, dass Studierbarkeit hier vielmehr sein muss als die bloße Darstellung und Erhebung von Workload.

Im vorliegenden Artikel und dem zugrundeliegenden Forschungsprojekt an der Wilhelm Büchner Hochschule soll über die Herleitung der Begrifflichkeit und die Abgrenzung zu verwandten Begriffen ein einheitliches Begriffsverständnis geschaffen werden. Darauf aufbauend werden die besonderen Merkmale der berufsbegleitend Studierenden im Fernstudium dargestellt, um im Anschluss deren besondere Bedarfe an eine Studierbarkeit herzuleiten. Daraus lassen sich wiederum Handlungsempfehlungen für Anbieter, Lehrende und Lernende als wesentliche Akteure generieren, die den Begriff der Studierbarkeit zum Teil eines Qualitätsmanagementsystems machen.

2 Studierbarkeit – das (un)bekannte Wesen

Für die Qualitätssicherung innerhalb des Bereiches Studium und Lehre haben sich u.a. durch den Bologna-Prozess neue Impulse ergeben. Dabei ist der Begriff der „Studierbarkeit“ in den Fokus der Betrachtung gerückt. Seitens des Akkreditierungsrates wird Studierbarkeit als „das entscheidende Kriterium für die Gestaltung von Studiengängen“ betrachtet und ist im Rahmen der Akkreditierung von Bildungsangeboten an Hochschulen regelmäßig zu überprüfen (Burck & Grendel, 2011). Der Akkreditierungsrat hat hierzu die erforderlichen Kriterien zusammengefasst und definiert Studierbarkeit durch folgende Merkmale, welche im Rahmen einer jeden Akkreditierung kritisch geprüft werden:

- die Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikation,
- eine geeignete Studienplangestaltung,
- die auf Plausibilität hin überprüfte (bzw. im Fall der Erstakkreditierung nach Erfahrungswerten geschätzte) Angabe der studentischen Arbeitsbelastung,
- eine adäquate und belastungsangemessene Prüfungsdichte und -organisation,
- entsprechende Betreuungsangebote,
- fachliche und überfachliche Studienberatung (Akkreditierungsrat, 2013).

Der vehementen Thematisierung der Studierbarkeit als das „entscheidende Kriterium für die Gestaltung von Studi-

engängen“ (Akkreditierungsrat, 2013) zum Trotz ist bisher nicht klar, wie dieses Kriterium überprüft werden soll. Dabei bleibt auch ein aktuellerer Beschluss des Akkreditierungsrates (Nr. 20/2013, S. 12) unkonkret. Betrachtet man indes die einschlägige Literatur, lässt sich feststellen, dass hier bislang ein einheitliches Begriffsverständnis von Studierbarkeit fehlt und in Folge dessen Fehlen auch eine konsistente Operationalisierung der Begrifflichkeit nicht existiert (Krempkow & Bischof, 2010; Kuhlee, van Buer & Klinke, 2009). Auch finden sich hierzu bislang nur wenige konzeptionelle Arbeiten. Zu nennen wäre hier vorrangig die Arbeit von Richter (2000) angelehnt an die Empfehlungen der Wijnen-Kommission. Dieser fasst den Begriff der Studierbarkeit eher weit, indem er unter Studierbarkeit die Abwesenheit von Faktoren, die das Studium behindern, versteht. Das Studienprogramm ist dann so zu gestalten, dass ein optimales Resultat erzielt werden kann. Dieser Ansatz beherbergt sowohl ein qualitatives Element, das Lernresultat (die erworbenen Kompetenzen), als auch ein quantitatives Element, das Lehrresultat (Studienleistungsquote). Dieser weit gefasste Begriff der Studierbarkeit steht jedoch in direkter Abhängigkeit zu den Ausgangs- und Studienbedingungen (Richter, 2000). In diesem Sinne ist unter einem optimalen Resultat der Studienerfolg, also ein in der dafür vorgesehenen Zeit erfolgreich abgeschlossenes Studium zu verstehen (Ramm, Multrus & Bargel, 2011; Krempkow & Bischof, 2010).

Im engeren Sinne bezieht sich Studierbarkeit jedoch lediglich auf den zeitlichen Aspekt eines Studiums und meint damit den benötigten studentischen Arbeitsaufwand zur Bewältigung eines Studienprogramms. Hier schließen sich die diversen Workload-Erhebungen an, welche inzwischen in vielen deutschen Hochschulen Einzug gehalten haben (Burck & Grendel, 2011). Studierbarkeit wird häufig verstanden als eine Konsistenz zwischen theoretischen, konstruierten Studienverläufen und der empirischen Studienrealität. Deren Messung wird mitunter noch immer lediglich anhand des Workloads vorgenommen. Bei solchen Messverfahren, welche sich auf die reine Arbeitsbelastung der Studierenden fokussieren, bleiben individuelle Dispositionen der Studierenden außer Acht (Oppermann, 2011).

Burck und Grendel (2011) schlagen aufgrund der Vielschichtigkeit der anzuführenden Definitionen vor, Studierbarkeit als „strukturelle Studierbarkeit“ zu verstehen. Dabei lehnen sie sich an Ansätze Kuhlees et al. (2009) sowie Kamphans und Wixfort (2009) an. Hier definieren Kuhlee et al. (2009, S. 23) wie folgt: „Der Begriff der strukturellen Studierbarkeit trifft primär die formale Struktur der institutionellen Angebotsseite und die institutionell realisierten Angebotsbedingungen“. Dagegen sprechen Kamphans und Wixfort (2009, S. 29) nicht direkt von Studierbarkeit. Sie verwenden den Begriff der Studienstruktur und verknüpfen damit die Umsetzung der Bologna-Vorgaben an den Universitäten. In diesem Verständnis ist strukturelle Studierbarkeit als ein institutionelles Arrangement zu verstehen, welches studentische Handlungen (wie z.B. das überschneidungsfreie Besuchen von Veranstaltun-

gen oder die reibungslose Organisation eines Auslandsaufenthaltes) ermöglicht oder behindert. Dabei folgt der Begriff der „strukturellen Studierbarkeit“ der Logik des Akkreditierungswesens und beschäftigt sich mit der Frage, wie eine wissenschaftliche Weiterbildung in Form eines Hochschulstudiums zu gestalten ist, um Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Im Gegensatz dazu fragen Qualitätsmodelle nach einer möglichst hohen Qualität eines Studiengangs. Betrachtet man also Studierbarkeit im Rahmen eines umfassenden Qualitätsmodells, so lassen Hinweise für die Weiterentwicklung von Strukturen der Studierbarkeit ableiten (Burck & Grendel, 2011).

Eine häufig vorgenommene Reduktion von Studierbarkeit auf die Workload der Studierenden kann nicht befürwortet werden, da nicht zu unterschätzende Determinanten der Studierbarkeit bei dieser Sichtweise außer Acht gelassen werden. Nichtsdestotrotz spiegelt sich in der Workloaderhebung eine gewichtige Determinante von Studierbarkeit (Blüthmann, 2012).

Der Verbund Norddeutscher Universitäten hat in seinem Projekt „Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre“ sowohl formale als auch inhaltliche Kriterien von Studierbarkeit herausgearbeitet, die Abbildung 1 zu entnehmen sind (Verbund Norddeutscher Universitäten, 2012):

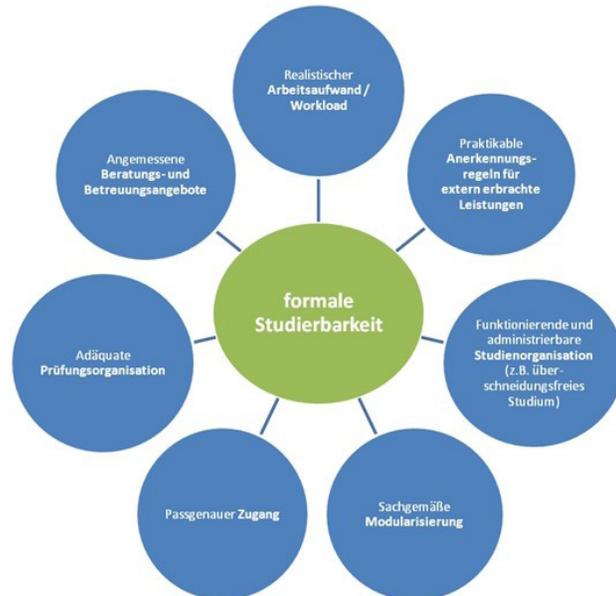


Abb. 1: Kriterien zur Untersuchung von Studierbarkeit (Verbund Norddeutscher Universitäten, 2012)

Ansätze zur Operationalisierung von Studierbarkeit lassen sich auch aus benachbarten Operationalisierungsverfahren im Hinblick auf Studienqualität und Studienerfolg ableiten. Dabei geht auch aus der theoretischen Herleitung der Begrifflichkeit hervor, dass diese in drei Ebenen gegliedert werden kann:



Abb. 2: Ebenen von Studierbarkeit (Eigene Darstellung)

Die in Abbildung 2 aufgezeigten Ebenen von Studierbarkeit sind dabei in ihrer Ausprägung eng miteinander verzahnt. So zieht eine hohe Strukturqualität eine hohe Prozessqualität nach sich und führt so zu guten Ergebnissen. Arnold (2003) bestätigt dies, indem sie formuliert, dass ein günstiges Zahlenverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden (Strukturqualität) dazu beiträgt, dass die Studierenden intensiver beraten und betreut werden und dadurch differenziertere Leistungsrückmeldungen erhalten (Prozessqualität), was sich in der Ergebnisqualität in einem verbesserten Kompetenzerwerb niederschlägt. Somit lässt sich eine kausal, lineare Verknüpfung zwischen den Strukturvariablen sowie den Prozess- und Outputvariablen feststellen (Donabedian, 1980). Entsprechend garantiert die alleinige Bereitstellung gelungener didaktischer Arrangements nicht automatisch das Erreichen der Lernziele durch die Studierenden, da Lernergebnisse neben der Qualität des Angebots in nicht unerheblichem Maße auch von den Entscheidungen und Fähigkeiten der Lernenden beeinflusst werden (in Anlehnung an das Angebots-Nutzenmodell von Fend, 1998). Aus diesem Zusammenhang lässt sich folgern, dass Studierbarkeit nicht automatisch Studienerfolg bedeutet, da Studienerfolg auch von den individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Studierenden abhängt.

Auch der Begriff der Studienqualität ist eng verzahnt mit den Begrifflichkeiten „Studierbarkeit“ und „Studienerfolg“. Auch die Studienqualität lässt sich in die in Abbildung 2 dargestellten Prozessebenen aufgliedern und differenziert sich dann analog in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Dabei bezieht sich die Strukturqualität auf die ressourcenbedingten Kapazitäten einer Hochschule sowie auf die geltenden gesetzlichen Rahmenbedingungen. Im Gegensatz dazu fokussiert die Prozessqualität die makrodidaktische Ausgestaltung der Studienangebote und beschreibt damit die „Organisation und Verwaltung der Lehr- und Lernprozess im engeren Sinne“. Die dritte Prozessdimension der Ergebnisqualität bezieht sich auf die Lehr- und Lernresultate, wofür Kompetenzen und Studienerfolg sowie Berufseinstiege und beruflicher Verbleib als Outputindikatoren anzusehen sind (Grotheer & Kerst, 2011).

Setzt man die drei eingeführten Begrifflichkeiten miteinander in einen Kontext, so könnte folgende Abbildung entwickelt werden:

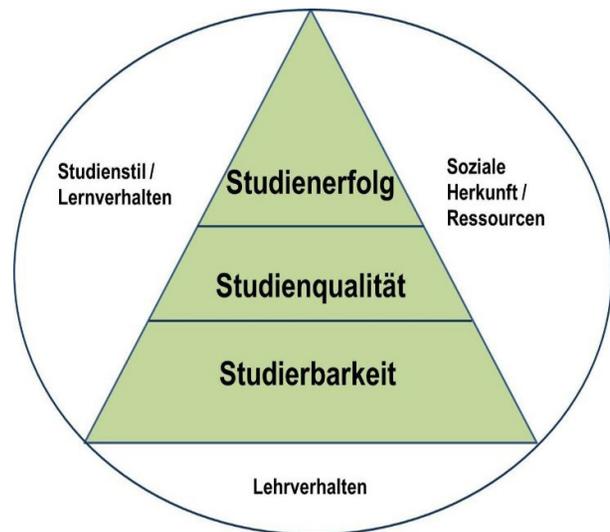


Abb. 3: Kontext von Studierbarkeit, Studienqualität und Studienerfolg (Eigene Darstellung)

Abbildung 3 verdeutlicht, dass durch die Sicherstellung von Studierbarkeit Studienqualität erreicht werden kann, welche unter Berücksichtigung externer Faktoren wie Lehrverhalten, sozialer Herkunft / Ressourcen und Studienstil / Lehrverhalten zu Studienerfolg führen kann.

3 Besonderheiten der Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden im Fernstudium

Das Fernstudium als berufsbegleitende Möglichkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung spricht historisch gesehen eine besondere Zielgruppe an. Sie stellen sich vorrangig als sehr heterogene Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden dar. Im Gegensatz zu traditionellen Studierenden, die ihren akademischen Abschluss unmittelbar bzw. kurz nach dem Erwerb des Hochschulzugangs in Angriff nehmen, finden sich in der Gruppe nicht-traditioneller Studierender unterschiedlichste Gruppen, die unter verschiedenen Voraussetzungen und Ressourcen die hochschulische Weiterbildung im Sinne eines Fernstudiums anstreben (Präßler, 2015).

In Anlehnung an Schütze und Slowey (2012) lassen sich grundsätzlich folgende Typen von „lifelong learners“ an Hochschulen differenzieren:

- „second chance learners“ sind zu verstehen als Studierende des Zweiten oder Dritten Bildungsweges.
- „deferrers“ sind beispielsweise Studierende, die nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung erst eine berufliche Laufbahn einschlagen und später einen akademischen Abschluss anstreben.
- „recurrent learners“ charakterisieren sich durch den angestrebten Erwerb eines weiteren akademischen Grades. Dieser Teil der Lernenden ist durch die Einführung gestufter Studiengänge gerade im Master-Bereich stark angestiegen.

- „returners“ sind Studierende, die ihr Studium ab- bzw. unterbrochen haben und es zu einem anderen Zeitpunkt oder in einer anderen Form fortsetzen.
- „refreshers“ sind Studierende, die ihr Wissen / ihre Kompetenzen an der Hochschule erweitern oder „auffrischen“ wollen.
- „learners in later life“ sind beispielsweise Seniorenstudierende (Wolter, 2011).

Im Kontext des Fernstudiums fällt auf, dass nahezu alle dargestellten Typen des lifelong learnings erwartet werden können. Aus der Erfahrung der Verfasserin ist die Gruppe der „learner in later life“ allerdings nahezu vernachlässigbar.

Die genannten Typen in einem Fernstudium „unter einen Hut“ zu bekommen, stellt Anbieter, Lehrende und Lernende vor nicht unerhebliche, aber auch zu überwindende Hindernisse. Doch sollten wir vor dem Blick auf die Herausforderungen und den daraus resultierenden Handlungsempfehlungen für Anbieter, Lehrende und Lernende die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden im Fernstudium im Kontext von Studierbarkeit noch einmal näher beleuchten.

Welche Determinanten von Studierbarkeit sind für Fernstudierende von besonderer Wichtigkeit?

Rückblickend auf Abbildung 1 lassen sich hierzu folgende Aussagen treffen:

- **Workload**
Der Workload hat selbstredend nicht nur für Fernstudierende eine besondere Bedeutung. Allerdings trifft dies die Studierenden im Fernstudium härter als klassische Präsenzstudierende. Fernstudierende verfügen in der Regel bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. sind berufstätig. Einerseits ist intuitiv im Kontext des Workloads davon auszugehen, dass das Zeitbudget der Studierenden durch die Berufstätigkeit belastet wird und daher weniger Zeit in ein Fernstudium investiert werden kann. Andererseits lassen sich durch die Berufstätigkeit auch positive Effekte feststellen. So ist davon auszugehen, dass der bzw. die typische Fernstudierende bereits zu Beginn seines / ihres Studiums über ein bestimmtes Maß an fachrelevantem Vorwissen verfügt. Dieses Vorwissen ermöglicht es, den Lernprozess zu optimieren und kann daher der Workload an verschiedenen Stellen positiv beeinflussen. Außerdem wird durch die Anwendbarkeit der Lerninhalte eine direkte Vernetzung von Theorie und Praxis hergestellt. Sie erhöht wiederum das Lernergebnis und die individuelle Motivation. Hier entsteht also ein positiver Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit und Lernzeit (Behm & Beditsch, 2013).

- **Praktikable Anerkennungsregeln für extern erbrachte Leistungen**

Wie bereits beschrieben verfügen Fernstudierende i.d.R. über eine erste Ausbildung oder sogar einen ersten akademischen Abschluss. In diesem Kontext ist es umso wichtiger, die Möglichkeiten einer praktikablen Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen auch außerhalb der Hochschule entsprechend auszuschöpfen, ohne diese „mit der Gießkanne“ zu verteilen. Allerdings gebietet es sich in Zusammenarbeit mit dieser Zielgruppe gerade nicht, aus Fachtradition und falschem akademischen Stolz berechnete Anrechnungen zu verwehren.

- **Studienorganisation**

Die Studienorganisation muss auf die besonderen Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten werden. So sollten Zeiten der Erreichbarkeit sowohl telefonisch als auch persönlicher Natur abgestimmt werden auf die Belange der Zielgruppe. Eine Kultur der kurzen Wege innerhalb der Hochschule kann dabei Unterstützung geben. Ein entsprechendes Campus Management System ist ebenso empfehlenswert.

- **Sachgemäße Modularisierung**

Die sachgemäße Modularisierung ist für Präsenz- wie Fernstudierende von gleicher Wichtigkeit. Im besonderen Kontext des Fernstudiums sollte aber in jedem Falle auf die zu große und umfangreiche Gestaltung einzelner Module verzichtet werden. Da die Studierenden hier autodidaktisch mit den jeweiligen Unterlagen der Hochschule arbeiten müssen, ist es notwendig, die Struktur der Lerninhalte klar zu gliedern und nicht zu verkomplizieren.

- **Passgenauer Zugang**

Der passgenaue Zugang ist ebenso für Präsenz- wie für Fernstudierende wichtig und notwendig, um den angestrebten Kompetenzaufbau und damit den akademischen Abschluss erfolgreich zu erlangen. Während jedoch der bzw. die klassische Präsenzstudierende direkt nach dem Erwerb des Hochschulzugangs durchaus Bereitschaft zeigt, ein Studienfach zu probieren und evtl. auch noch zu wechseln, können sich Fernstudierende dies in der Regel nicht erlauben, da die Doppelbelastung durch Beruf und Studium nicht unerheblich ist und meist auch eine zusätzliche finanzielle Belastung durch die wissenschaftliche Weiterbildung hinzukommt.

- **Prüfungsorganisation**

Gerade für Studierende im Fernstudium ist eine angepasste Prüfungsorganisation von enormer Wichtigkeit. Während im klassischen Fernstudium „Prüfungsblöcke“ am Ende eines Semesters zur Regel gehören, ist dies im Umgang mit berufsbegleitend Studierenden in Modellen, die u.U. ohne Semesterbindung gestaltet sind, vergleichsweise

schwierig. Hier verlangt es nach einer möglichst flexiblen Prüfungsorganisation, die den Studierenden die Möglichkeit gibt, Prüfungen dann abzulegen, wenn sie ein Modul entsprechend bearbeitet haben. Dies bedingt die Einrichtung einer Vielzahl an Prüfungsterminen im Jahr mit entsprechenden vorbereitenden Veranstaltungen, um die Studierenden in ihrem Studienerfolg bestmöglich zu unterstützen.

- **Beratungs- und Betreuungsangebote**

Auch dem Sektor der Beratung und Betreuung wird eine erhöhte Bedeutung zugewiesen. Berufsbegleitend Studierende sind – nicht nur im Fernstudium – darauf angewiesen, dass ihre Fragen zur Studienorganisation aber auch inhaltlicher Natur schnell und unkompliziert beantwortet werden. Insofern muss an dieser Stelle ein besonderes Konzept installiert werden, das die Belange dieser Zielgruppe erfüllt und eine bestmögliche Erreichbarkeit gewährleistet.

4 Ableitung von Handlungsempfehlungen für Anbieter, Lehrende und Lernende

Das diesem Artikel zugrundeliegende Forschungsprojekt an der Wilhelm Büchner Hochschule hat das Ziel, Handlungsempfehlungen zu erarbeiten, die sich aus den besonderen Rahmenbedingungen für die wesentlichen Akteure im berufsbegleitenden Fernstudium ergeben.

Schlägt man aus den gewonnen Erkenntnissen nun die Brücke zu den Akteuren der wissenschaftlichen Weiterbildung und insbesondere des Fernstudiums, lassen sich je nach Gruppe der Akteure unterschiedliche Handlungsempfehlungen ableiten. Als Akteure lassen sich in diesem Kontext neben den institutionellen Akteuren (Ministerium, Akkreditierungsrat, Gesetzgeber) – die hier nicht betrachtet werden sollen – folgende Akteursgruppen anführen:

- Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung und insbesondere von Fernstudiengängen,
- Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung und insbesondere im Fernstudium,
- Lernende / Studierende im berufsbegleitenden Fernstudium.

Für die Gruppe der Anbieter lässt sich festhalten, dass der Begriff der Studierbarkeit unbedingt Einzug halten muss in das Qualitätsmanagementsystem, da Studierbarkeit als ein wesentliches Qualitätsmerkmal gerade, aber nicht nur in Fernstudiengängen angesehen werden sollte. Ebenso ist es von besonderer Bedeutung, dass Anbieter bedarfsgerechte Infrastrukturen schaffen, die der Zielgruppe gerecht werden. Eine bloße Adaption vorhandener Strukturen an Präsenzhochschulen wird der Zielgruppe ebenso nicht gerecht werden können wie die Umstellung von traditionellen Präsenzstudiengängen auf das Fernstudienformat allein durch die Reduzierung von Präsenzzeiten.

Auch für Lehrende, die sich im Fernstudium engagieren, ist es wichtig, sich der Zielgruppe der Studierenden sehr genau bewusst zu werden. Aufgrund des bildungsbiographischen Hintergrunds der Studierenden sind auch die Lehrenden in besonderem Maße zu Reflexivität während ihrer Lehre aufgefordert. Eine Zielgruppe, die in besonderer Weise heterogen und mit einer entsprechenden (praktischen) Vorbildung ausgestattet ist, bedarf einer reflektierten und ansprechenden Lehre. Dieser Anforderung müssen sich Lehrende im berufsbegleitenden Fernstudium bewusst sein und dahingehend ihre eigene Haltung stetig reflektieren.

Und last but not least lassen sich auch für die Lernenden im berufsbegleitenden Fernstudium Handlungsempfehlungen ableiten. So ist es für diese wichtig, ein eigenes Selbstverständnis zu entwickeln. Sie sind nicht nur Kunden der Einrichtung „Hochschule“, die alles auf dem „Silbertablett“ serviert. Die Hochschule kann als Institution lediglich die Voraussetzungen für eine gute Studierbarkeit und damit einen Studienerfolg schaffen. Die Studierenden haben es letztlich selbst in der Hand, wie sie mit diesen Rahmenbedingungen in Kombination mit ihrer eigenen Bildungsbiographie umgehen. So fordert das berufsbegleitende Fernstudium von seinen Studierenden eine aktivierte Lernrolle und ein hohes Maß an Autonomie (Arnold & Milbach, 1999). Neben diesen fordert das Fernstudium weiterhin ein hohes Maß an selbstgesteuertem Lernen (Arnold, 2010) und von den Individuen eine Selbstorganisation, die als Anforderung an alle Studierenden, unabhängig von biographischen Hintergründen und lernbiografischen Voraussetzungen, im Rahmen des angeleiteten Selbststudiums gestellt wird (Arnold & Milbach, 1999)

Literatur

Akkreditierungsrat (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Abgerufen am 07. Mai 2017 von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf

Arnold, E. (2003). *Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre: Anforderungen und Strategien auf der Ebene der Fachbereiche*. Hamburg.

Arnold, R. (2010): Fernstudium. In S. Nolda, E. Nüssli & R. Arnold (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. überarb. Aufl.; o.S.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Abgerufen am 10. Oktober 2016 von http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Fernstudium&tx_buhtbedulexicon_main%5Bentry%5D=78&tx_buhtbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhtbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=c050307d8263da1d59d4ea98b35eff46

- Arnold, R. & Milbach, B. (1999). *Didaktik des Erwachsenenlernens im Fernstudium - ein Forschungsbericht. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern*. Heft 5.
- Behm, W. & Beditsch, C. (2013). Workloaderfassung im berufsbegleitenden Fernstudium. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 23-29.
- Blüthmann, I. (2012). *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen*. Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin.
- Burck, K. & Grendel, T. (2011). Studierbarkeit - ein institutionelles Arrangement? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 99-105.
- Donabedian, A. (1980). *Explorations in Quality - Assessment and Monitoring*. Volume I, The Definition of Quality And Approaches to its Assessment. Michigan: Health Administration Press, Ann Arbor.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. bereinigte Aufl.). Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Grotheer, M. & Kerst, C. (2011). *Studienqualität in system- und hochschulbezogener Perspektive. Auswertungen mit Daten des Studienqualitätsmonitors und des Konstanzer Studierenden-surveys*. HIS Projektbericht. Hannover.
- Kamphans, M. & Wixfort, J. (2009). Wie und wodurch gelingt ein Studium? Faktoren des Studienverlaufs und Studien-erfolgs auf der Spur... *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (1), 28-30.
- Krempkow, R. & Bischof, L. (2010). Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. In P. Pohlenz (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Eine Einführung*. (Qualität - Evaluation - Akkreditierung, 4; S. 123-136). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag.
- Kuhlee, D., van Buer, J. & Klinke, S. (2009). *Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Arbeitsbericht 2 zur Evaluation der Studiengänge Bachelor mit Lehramtsoption und Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen. Band 1, Berlin.
- Nolda, S., Nuissl, E. & Arnold, R. (Hrsg.). (2010). *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oppermann, A. (2011). Zeitmessung und Zeiterleben - was der studentische Workload (nicht) aussagt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 47-60.
- Präßler, S. (2015). Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. Erwerbstätige, Bachelorabsolvent_innen, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer_innen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (S. 61-187). Wiesbaden: Springer VS.
- Ramm, M., Multrus, F. & Bargel, T. (2011). *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Richter, R. (2000). Studierbarkeit des Studiums herstellen - Ein Auftrag für die Studienreform. *Das Hochschulwesen*, 48 (5), 158-162.
- Schütze, H. G. & Slowey, M. (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Verbund Norddeutscher Universitäten (2012). *Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre. Ein Projekt im Verbund Norddeutscher Universitäten*. Bremen. Abgerufen am 09. Juli 2015 von http://www.uni-nordverbund.de/fileadmin/user_upload/Projektplan_Studierbarkeit.pdf
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8-34.

Autorin

Birgit Czanderle, M.A.
Birgit.Czanderle@wb-fernstudium.de